

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

Mírian Janaina Conde Carvalho

**A compartimentação curricular na implementação da Lei 10.639/2003 em uma
escola estadual de Ponte Nova – MG**

Juiz de Fora

2019

Mírian Janaina Conde Carvalho

A compartimentação curricular na implementação da Lei 10.639/2003 em uma escola estadual de Ponte Nova – MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação, da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rafaela Reis Azevedo de Oliveira

Juiz de Fora

2019

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Carvalho, Mírian Janaina Conde.

A compartimentação curricular na implementação da Lei 10.639/2003 em uma escola estadual de Ponte Nova - MG / Mírian Janaina Conde Carvalho. -- 2019.

119 f.

Orientadora: Rafaela Reis Azevedo de Oliveira
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Lei 10.639/2003. 2. Interdisciplinaridade. 3. Identidade Negra.
Oliveira, Rafaela Reis Azevedo de, orient. II. Título.

Mirian Janaina Conde Carvalho

A compartimentação curricular na implementação da Lei 10.639/2003 em uma escola estadual de Ponte Nova-MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 04 de dezembro de 2019

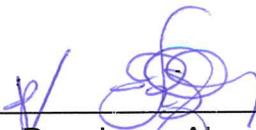
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Rafaela Reis Azevedo de Oliveira - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora



Prof. Dr. Julvan Moreira de Oliveira
Universidade Federal de Juiz de Fora



Prof. Dra. Joyce Alves Rocha

RESUMO

A presente dissertação é desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão estudado analisa as dificuldades encontradas na implementação da lei 10.639/2003, de maneira interdisciplinar, entre os conteúdos da matriz curricular do Ensino Médio regular noturno e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para isso, usa como objeto de estudo uma escola noturna de Ensino Médio regular e EJA da rede estadual de ensino de Minas Gerais. A pesquisa tem como objeto principal de estudo analisar a interdisciplinaridade na implementação da Lei 10.639/2003 na E.E. Antônio Coelho e propor um Plano de Ação Educacional. Já os objetivos específicos que se pretendem com a pesquisa são: descrever a implementação da lei na referida escola do ponto de vista da interdisciplinaridade; analisar os resultados da pesquisa à luz da bibliografia estudada sobre o tema; e propor um Plano de Ação Educacional que possibilite a implementação da lei de maneira mais efetiva. Para tanto, fez-se uma pesquisa qualitativa na instituição selecionada como objeto de estudo da investigação, com foco, especialmente, na atuação do professor e nas dificuldades encontradas para a implementação da legislação em questão. Para referenciar a pesquisa, foram levantadas legislações federais e estaduais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para as relações Étnico-Raciais (2018) e a própria Lei Federal 10.639 (2003). Ademais, também foram buscadas as contribuições de autores como Fazenda (1998), Severino (1998) e Thiesen (2008), que auxiliarão no entendimento do conceito de interdisciplinaridade aqui empregados. Por sua vez, os estudos desenvolvidos por Domingues (2007), Gomes (2005), Santos (2005), Souza e Silva (2013) e Heringer (2002) elucidarão conceitos, apontamentos e embates no certame das discussões em se tratando de cultura africana e racismo no Brasil.

Palavras-Chave: Lei 10.639/2003. Interdisciplinaridade. Identidade Negra.

ABSTRACT

This dissertation is developed within the scope of the Professional Master in Management and Evaluation of Education (PPGP), Center for Public Policy and Evaluation of Education of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). The management case studied analyzes the difficulties encountered in the implementation of Law 10.639 / 2003, in an interdisciplinary manner, between the contents of the curricular matrix of the regular evening High School and Youth and Adult Education (EJA). For this purpose it uses as target audience a regular high school night school and EJA, of the state school system of Minas Gerais. The research has as main object of study, to analyze the interdisciplinarity in the implementation of the Law 10.639 / 2003 in the E.E. Antônio Coelho and propose an Educational Action Plan. The specific objectives that are intended with the research are: to describe the implementation of the law in the referred school, from the point of view of interdisciplinarity; analyze the results of the research in the light of the bibliography studied on the subject; and propose an Educational Action Plan that will enable the implementation of the law more effectively. For this, a qualitative research will be done in the institution selected as the target population of the investigation, especially focusing on the teacher's performance and the difficulties encountered in the implementation of the legislation in question. To reference the research, we sought federal and state legislation, such as the National Curriculum Guidelines for Ethnic-Racial Relations (2018) and the Federal Law itself 10,639 (2003), as well as authors such as Fazenda (1998), Severino (1998) and Thiesen (2008) that will help in understanding the concept of interdisciplinarity employed here. Authors such as: Domingues (2007), Gomes (2005), Santos (2005), Souza e Silva (2013) and Heringer (2002) will elucidate concepts, notes and clashes in the debate about African culture and racism in Brazil. .

Keywords: Law 10.639 / 2003. Interdisciplinarity. Black Identity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Fatos históricos no estudo das Relações Étnico-Raciais	24
Gráfico 1 - Análise de Diários 2016	53
Gráfico 2 - Análise de Planejamentos – Ano 2017	54
Gráfico 3 - Representação dos professores de acordo com a cor na Escola Estadual Antônio Coelho	69
Gráfico 4 - Participação em Cursos sobre Elementos da Cultura Africana	74
Gráfico 5 - Tipos de cursos frequentados	75
Gráfico 6 - Temas abordados nos cursos	76
Gráfico 7 - Organizadores dos cursos de Formação em Cultura Africana e Afro-brasileira	77
Gráfico 8 - Avaliação dos docentes sobre os cursos de que participaram	78
Gráfico 9 - Existência de Integração Curricular na formação inicial do professor	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sujeitos da pesquisa	18
Quadro 2 - Jurisdição SRE – Ponte Nova	44
Quadro 3 - Disponibilidades de Pessoal da DIRE	45
Quadro 4 - Turmas de Ensino Médio – 2017/2018	50
Quadro 5 - Atas Pedagógicas e Temática Afro	51
Quadro 6 - Turmas existentes em 2016	52
Quadro 7 - Turmas existentes em 2017	54
Quadro 8 - Figuras de representatividade em 2017	57
Quadro 9 - Figuras de Representatividade em 2016	58
Quadro 10 - Formação dos Docentes e Profissionais da E.E. Antônio Coelho	73
Quadro 11 - Momentos de Integração Curricular na formação inicial docente	81

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBC	Conteúdos Básicos Curriculares
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
COMPIR	Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DIM	Diversidade Inclusão e Mundo do Trabalho
DIRE	Diretoria Educacional
DIVAE	Divisão de Atendimento Educacional
DIVEP	Divisão de Estudos Pedagógicos
DOMG	Diário Oficial de Minas Gerais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GTDEO	Grupo de Trabalho para Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
NTE	Núcleo de Tecnologias Educacionais
PEUB	Professor para Ensino e Uso da Biblioteca
PNDH II e II	Programa Nacional de Direitos Humanos
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEDINE	Serviço de Documentação e Informação Educacional
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SRE	Secretaria Regional de Ensino
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
1.1	Objetivo	12
1.2	Justificativa	12
1.3	Questão	15
1.4	Metodologia	15
1.5	Referencial teórico	21
2	AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL	22
2.1	As diversidades étnico-raciais no Brasil até a promulgação da Lei Federal 10.639/2003	23
2.2	A cultura afro-brasileira na legislação curricular brasileira e estadual	35
2.3	Contexto, estrutura e programas com a Lei 10.639/2003: da Secretaria Regional de Educação de Ponte Nova/MG	43
2.4	Um estudo de caso: a Escola Estadual Antônio Coelho e suas especificidades	48
2.4.1	A escola e suas modalidades atendidas	49
3	O ESTUDO DA CULTURA AFRICANA: CONCEITOS E ABORDAGENS	61
3.1	O trabalho interdisciplinar na Educação Básica	61
3.2	O trabalho interdisciplinar com as relações étnico-raciais na Escola Estadual Antônio Coelho	67
3.3	Outras abordagens do trabalho com as relações étnico raciais nas escolas	84
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL DA ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO COELHO	92
4.1	Fases de Implementação do PAE	93

4.1.1	Apresentação da pesquisa para os funcionários da Escola	95
4.1.2	Formação continuada sobre as relações étnico-raciais para professores e demais envolvidos nas práticas pedagógicas da Escola	97
4.1.3	Fortalecimento do trabalho interdisciplinar ininterrupto	99
4.1.4	Monitoramento e avaliação das ações propostas no PAE	101
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
	REFERÊNCIAS	105
	APÊNDICE A – Questionário	112

1 INTRODUÇÃO

A Lei 10.639/2003¹, que institui a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas do sistema educacional nacional, modifica a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, incluindo o estudo de aspectos e influência africana na cultura brasileira.

A forma como os negros são representados nos livros didáticos dos séculos XX e XXI utilizados nas escolas brasileiras permite dizer que o cenário da educação brasileira desqualificava sua imagem. Os negros eram representados em imagens de profissionais em cargos de menor prestígio ou em contextos de escravidão, ou, como expressa Gomes (2013), eram lembrados em atividades que os brancos não se encaixavam ou consideravam inferiores às suas capacidades laborais. Quando conseguiam se encaixar na atividade laboral, esta, em alguns casos, não possuía o mesmo ganho material para eles, ou seja, sua capacidade era desvalorizada em virtude de sua cor.

O estudo das culturas africana e afro-brasileira se faz necessário ao se levar em conta a história do povo brasileiro desde os primórdios de sua base de formação. Afinal, foram aproximadamente 388 anos de escravidão de fato, além de outras formas de exploração, mesmo com a abolição acontecendo em 1888.

A Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003 surge em razão das lutas protagonizadas pelos movimentos sociais negros, tais como: Frente Negra Brasileira (FNB), Clube Negro de Cultura Social, Frente Negra Socialista, O Movimento Negro Unificado (MNU), Pastoral Afro, dentre outros.

Esses movimentos eram e ainda são compostos por estudiosos da cultura africana, políticos, membros da sociedade civil e todo cidadão que desejar lutar pela causa em questão. Essas pessoas munidas de toda garra e disponibilidade para lutar, através de suas manifestações e pela atuação de representantes dos movimentos lutaram pela fomentação de uma legislação que embasasse toda esta luta, como é o caso da lei citada.

¹ Optou-se por escrever sobre a lei 10.639/2003, uma vez que, esta se dedica especificamente ao acréscimo do estudo da cultura africana e afrobrasileira alterando a LDB 9394/96 para esta finalidade.

Com o advento da Lei 10.639/2003 e suas exigências para a existência de um trabalho efetivo com conteúdos africanos e afro-brasileiros, percebe-se uma dificuldade na abordagem interdisciplinar com a cultura afro como solicitado na referida legislação. Ou seja, na mediação entre os diversos símbolos intrincados em cada transmissão de conhecimento específico, levando em conta, como traz Severino (1998), o tríptico verso, que seria a ligação entre o universo do trabalho, das relações institucionais da vida social e o universo das relações simbólicas, levando em consideração as ligações conceituais que auxiliarão o indivíduo nessa construção. A esse respeito, o autor traz ainda a seguinte asserção:

É por isso que, ao lado do investimento na transmissão aos educandos, dos conhecimentos científicos e técnicos, impõe-se garantir que a educação seja mediação da percepção das relações situacionais, que ela lhes possibilite a apreensão das intrincadas redes políticas da realidade social, pois só a partir daí poderão se dar conta, também, do significado de suas atividades técnicas e culturais (SEVERINO, 1988, p. 37).

A lei prevê, deste modo, que as contribuições dos povos africanos sejam inseridas nos conteúdos programáticos de forma a fornecer aos estudantes a compreensão da história e trajetória dos povos da África em sua diversidade e complexidade.

De acordo com Fazenda (1998), para se entender o conceito de interdisciplinaridade, devem-se abandonar as práticas restritivas embutidas no caráter disciplinar atual:

O primeiro passo para a aquisição conceitual interdisciplinar seria o abandono das posições acadêmicas prepotentes, unidirecionais e não rigorosas que fatalmente são restritivas, primitivas e “tacanhas”, impeditivas de aberturas novas, camisas-de-força que acabam por restringir alguns olhares, taxando-os de menores (FAZENDA, 1998, p. 13, grifo no original).

O fato de os professores em exercício nas etapas de ensino da educação básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio, possuírem uma formação sem vínculo entre os conteúdos específicos, torna o trabalho com a lei, quando este acontece, compartimentado e individual. Ou seja, a abordagem do tema acaba partindo de algumas pessoas dentro da instituição, que lecionam conteúdos com mais

afinidades e ligação direta com o assunto, ficando essas como as responsáveis pelo trabalho com as temáticas relacionadas.

1.1 Objetivo

Esta pesquisa de mestrado tem por objetivo principal de estudo analisar a interdisciplinaridade na implementação da Lei 10.639/2003 na Escola Estadual Antônio Coelho (E.E. Antônio Coelho) e propor um Plano de Ação Educacional a ser implantado naquela instituição. O recorte temporal para realização deste estudo será os anos de 2016 a 2018, período em que a referida instituição passou a cumprir com as determinações da legislação.

1.2 Justificativa

A escolha da temática se justifica em função da experiência profissional da pesquisadora-autora desta dissertação, que é pedagoga de formação, com especialização em Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola, e hoje atua como gestora na instituição de ensino pesquisada. Em 2009, cinco anos após a criação da lei, a autora pôde constatar problemas em sua implementação durante elaboração de seu trabalho de finalização de curso de graduação. Já com a pesquisa realizada na conclusão da referida especialização, conseguiu adquirir um maior embasamento na análise sobre a aplicação da lei de maneira a promover uma educação antirracista. Acerca desse tema, Leite e Barduni (2013) elucidam a seguinte questão:

É importante ressaltar que a necessidade de uma educação antirracista foi introduzida recentemente de maneira positiva no sistema educacional brasileiro em âmbito federal com a “implementação da Lei 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003, sancionada pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, por meio da qual se torna obrigatório o ensino da História e Culturas Africanas e Afro-brasileiras” (CAVALLEIRO, 2005, p.14) em todas as escolas de nível fundamental e médio (LEITE; BARDUNI, 2013, p. 47).

A ideia da educação antirracista para os autores supracitados se dá em nível de uma educação libertadora dos preconceitos, antes reproduzidos institucionalmente ao não se valorizarem os afro-brasileiros e suas contribuições à sociedade nacional.

De acordo com a experiência² profissional da pesquisadora-autora como gestora na Escola Estadual Antônio Coelho, foi possível averiguar dificuldades de implementação da Lei 10.639/2003. Iniciei a atuação como gestora na referida escola no ano de 2016 e, tendo em vista os entraves enfrentados para o cumprimento das determinações da referida legislação, considero importante a realização de um estudo voltado à proposição de estratégias pedagógicas que visem ao estabelecimento de práticas educacionais concernentes aos pressupostos da lei caso a 10.639/2003.

Na região onde está localizada a escola, residem descendentes³ da comunidade quilombola. Nesse sentido, considera-se importante valorizar o ensino da cultura afro-brasileira não apenas porque está nos ditames da legislação vigente, mas também porque ela já é parte integrante da comunidade local.

Ademais, a Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), em seu artigo 3º, expõe a necessidade de integrar a experiência escolar às práticas sociais e aos elementos culturais dos educandos (BRASIL, 1996). Dessa forma, ao articular o conteúdo programático que é definido por uma legislação específica às considerações étnico-raciais, promove-se a função social da escola.

No currículo da educação básica, é de suma importância que o diretor, responsável legal pela escola, atue na solidificação das demandas do entorno dentro das instituições de ensino. Ao assumir seu cargo de gestor, este profissional assina um termo de responsabilidade e um termo de posse, os quais lhe conferem as funções a serem desempenhadas em conformidade com as legislações em validade que lhe cabem na instituição em que atua.

² Cabe esclarecer que se optou nesta pesquisa pela escrita em 3ª pessoa, privilegiando o discurso impessoal. Apesar disso, quando houver referências a mim ou à minha trajetória profissional, converterei a escrita para a 1ª pessoa do singular.

³ Nos bairros que circundam a escola, tais como: Palmeirense, São Pedro, Cidade Nova, Novo Horizonte e Bom Pastor residem filhos e filhas, netos e netas de moradores do bairro de Fátima, bairro reconhecido na região pela fundação Palmares em 2007, como de remanescentes de Quilombo.

Conforme o termo de responsabilidade, expresso no Anexo II, Resolução da Secretaria Estadual de Educação (SEE) nº 2795, de 28 de setembro de 2015, é dever do diretor escolar:

I – responder integralmente pela escola, exercendo em regime de dedicação exclusiva as funções de direção, mantendo-me permanentemente à frente da instituição, enquanto durar a minha investidura no cargo;

II – cumprir e fazer cumprir as determinações da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais;

IV- representar oficialmente a escola, tornando-a aberta aos interesses da comunidade, estimulando o envolvimento dos alunos, pais, professores e demais membros da equipe escolar;

V – zelar para que a escola estadual sob minha responsabilidade ofereça serviços educacionais de qualidade, por meio das seguintes ações:

1- coordenar o Projeto Pedagógico;

2 - apoiar o desenvolvimento da avaliação pedagógica e divulgar seus resultados;

[...]

9 - garantir a legalidade e a regularidade do funcionamento da escola e a autenticidade da vida escolar dos alunos.

VIII - prestar contas das ações realizadas durante o período em que exercer a direção da escola e a presidência do Colegiado Escolar;

XI - observar e cumprir a legislação vigente (MINAS GERAIS, 2015, p. 21).

Por muitas vezes, o processo burocrático detém muito do tempo do diretor em suas demandas, e este perde um pouco o foco das questões como a aqui explicitada e cobrada no termo de responsabilidade citado. É o caso dos aspectos pedagógicos da escola, que acabam ficando a cargo do supervisor pedagógico, juntamente com os docentes.

Porém, a valorização da identidade local, como é o caso da implementação da Lei 10.639/2003 na comunidade da escola onde se realizará a pesquisa, reforça a frequência e permanência dos alunos na instituição de ensino, não podendo a escola reforçar atitudes que ampliem uma evasão, como acontece em casos nos quais o aluno não se sente pertencente ao espaço escolar institucional.

1.3 Questão

O estudo empreendido nesta dissertação de mestrado busca responder as seguintes indagações: a implementação da Lei 10.639/2003 é feita por meio de uma abordagem interdisciplinar? Se não, quais os fatores que dificultam a abordagem?

Esta pesquisa buscará, através de sua metodologia de trabalho, responder as questões citadas à luz de um embasamento teórico a respeito das relações étnico-raciais no Brasil.

1.4 Metodologia

Por se tratar de um estudo que tem como objeto a análise da implementação da Lei 10.639/2003 em caráter interdisciplinar, realizar-se-á uma pesquisa de cunho qualitativo na instituição selecionada como população-alvo da investigação.

Com relação ao caráter qualitativo da pesquisa, Gunther (2006, p. 202) traz, para significá-la, o conceito dos autores Flick, Von Kardorff e Steinke, em que se tratará uma realidade social que implica reflexões de sua existência, em ordem processual, com significados subjetivos de caráter mensurativo mais denso, pois se fará uma análise de uma realidade social como ponto de partida da pesquisa em questão. Ademais, trazem-se, conforme abordam os autores citados, os cinco grupos de atributos de uma pesquisa qualitativa, quais sejam: características gerais; coleta de dados; objeto de estudos, interpretação de resultados; e generalização.

Neste estudo, busca-se fazer uma investigação de uma realidade educacional na qual o trabalho até então realizado estará sendo analisado e repensado nos moldes do problema da pesquisa, ou seja, da pergunta norteadora da dissertação, uma vez que esta buscará trazer um estudo de caso da instituição-alvo do trabalho em tela, pois a metodologia estudo de caso faz parte de uma escolha do Programa de Pós-Graduação Profissional do Mestrado de Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP-CAEd). Nesses termos, adota-se aqui a perspectiva metodológica do estudo de caso conforme a definição estabelecida por Yin (2005):

Em resumo, o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real - tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões

urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores (YIN, 2005, p. 21).

Com o propósito de verificar como são desenvolvidas as ações de trabalho com a temática afro na E.E. Antônio Coelho, será feita uma análise documental mediante a consulta dos documentos institucionais de relevância ao texto, tais como: diários semestrais (neste caso, ainda se tratando de diários físicos, pois o digital somente foi utilizado a partir de 2018 de forma regular), com relação a dados da EJA; e anuais, com relação ao Ensino Médio regular.

Serão realizadas também pesquisas em atas pedagógicas da instituição de ensino, sendo essas atas das reuniões de Módulo II, referentes à carga horária do professor da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Outrossim, buscas serão empreendidas em pastas salvas nos computadores da administração referentes a fotos que contenham imagens dos projetos realizados entre 2016 e 2017 para visualização das figuras representativas do homem e da mulher negros nos projetos da escola. Ou seja, a forma como essas gravuras representam o indivíduo de cor negra – mais precisamente, sua caracterização social nessas imagens.

Para além desse aspecto, as pesquisas centraram-se em pastas individuais de alunos matriculados em 2016 e 2017 para melhor identificação da localização da moradia desses estudantes e do nicho social observado, bem como nos planejamentos bimestrais dos professores de 2016 e 2017 a fim de trazer os conteúdos da cultura africana e afro-brasileira ali representados.

Ademais, será utilizado o regimento interno da escola, referente ao ano 2015, documento este que deve permear toda a atuação didática da escola, inclusive a forma como esta trabalha a cultura afro, pois este é o documento em vigor na instituição atualmente; além de análise do relatório da roda de conversa que aconteceu em 2017, por imposição da SEE, uma vez que este foi um espaço de discussão em que os jovens puderam se expressar e debater temas de seus interesses.

Finalmente, serão analisados ainda os dados da escola provenientes do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), uma vez que esse programa traz dados importantes sobre a escola, como número e nome de docentes, número de alunos por turmas e anos letivos, além de dados pessoais dos alunos, como

endereço e filiação, sempre atualizados. Essa análise será realizada para fins de comparação com os dados presentes nas pastas dos alunos.

Para realização do embasamento teórico que norteará a análise empreendida nesta dissertação, será feita uma pesquisa bibliográfica das legislações pertinentes ao caso, tais como Lei 10.639/2003; Resolução 2197/2013 da SEE/MG, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de educação básica de Minas Gerais; Matriz Curricular do Ensino Médio noturno e EJA de Minas Gerais, assim como demais legislações que se fizerem necessárias à compreensão deste estudo. Ainda sobre aprofundamento teórico, serão trazidas contribuições de autores renomados para o estudo das relações étnico-raciais e trabalho interdisciplinar.

Os dados da pesquisa serão obtidos por meio de questionários, os quais serão aplicados aos docentes, supervisores e professores para ensino e uso da biblioteca que se dispuserem participar da referida pesquisa.

Entende-se ser melhor o uso de questionário em razão de esse aparato de pesquisa facilitar o acesso aos docentes indicados, a seguir que, em sua maioria, possuem uma vida corrida, sendo que o questionário pode ser respondido por estes em seus intervalos, não demandando que o respondente precise estipular um horário com o pesquisador para fazê-lo. Ademais, ainda que, no ano de aplicação, muitos não estarão atuando na escola, tal instrumento de pesquisa tem fácil aplicabilidade mesmo nesse contexto.

Os questionários foram aplicados aos profissionais em exercício em sala de aula e outras funções, tais como especialista em educação básica (EEB) e professor para ensino e uso da biblioteca (PEUB).

Dentre os profissionais atuantes nos anos de 2016, 2017 e 2018, muitos dos profissionais de 2017 e de 2018 ainda possuem vínculo com a instituição e serão afetados ao se realizar o Plano de Ação Educacional.

Em 2016, havia 7 professores para as 13 disciplinas, aqui incluída Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho (DIM), disciplina que só é ofertada para o ensino noturno, em que os docentes atuantes são professores de Português e Matemática, em todos os anos de escolaridade; além de Química, Física e Biologia, sendo uma dessas disciplinas em cada ano do ensino médio. Naquele ano, não havia professor efetivo.

Em 2017, o total de professores era 13, num contexto em que somente a professora de Geografia também atuava na matéria de Filosofia, dentre os quais 4 professores efetivos, respectivamente das disciplinas: Português, Matemática, Química e História.

Em 2018, eram 12 professores, dentre os quais 7 efetivos, especificamente das disciplinas: Português, Matemática, Biologia, Inglês, Geografia, Química e História, sendo que 2 professores efetivos atuavam com duas disciplinas, respectivamente Geografia/Filosofia e Língua Estrangeira Moderna Inglês/ Arte. Os dados dos dois anos em questão foram retirados do SIMADE.

Levando-se em conta que os anos de 2017 e 2018 possuem 7 professores em comum, ou seja, que atuaram nos dois anos, quais sejam os de Português, Matemática, História, Geografia, Filosofia, Biologia, Química, e que o Ensino Médio noturno possui 11 disciplinas, sem contar a Diversidade Inclusão e Mundo do Trabalho (DIM), foram aplicados 18 questionários no total para os profissionais daqueles anos, além de mais 5 questionários para profissionais que atuaram em 2016 e que se dispuseram participar desta pesquisa.

Ante a contextualização descrita, faz-se a seguir uma apresentação da composição dos sujeitos da pesquisa do trabalho desta dissertação:

Quadro 1 - Sujeitos da Pesquisa (continua)

Sujeitos da Pesquisa	2016	2017	2018
PROFESSORES			
Português	1	2	1 (mesmo docente de 2017)
Matemática			1
Educação Física	-----	1	1
História	1	1	1
Geografia	O mesmo docente.	1 O mesmo docente.	
Física	-----	1	2
Arte	-----	1	(Mesmo professor de Inglês)
Química	1	2	1 (mesmo de 2017)
Biologia	Mesmo docente	1	
Sociologia	1	-----	1
Filosofia	Mesmo docente	Mesmo docente de Geografia	

Quadro 1 - Sujeitos da Pesquisa (conclusão)

Sujeitos da Pesquisa	2016	2017	2018
PROFESSORES			
Língua Estrangeira Moderna- Inglês	1	1	2 (1 é o mesmo docente de 2017)
DIM- Diversidade Inclusão e mundo do trabalho	Mesmos docentes das disciplinas de Português e Química/ Biologia.	Mesmos docentes das disciplinas de Português/Física/ Matemática/ Química/ Biologia	Mesmos docentes das disciplinas de Português/Física/Matemática Química/ Biologia
Especialista em Educação Básica (EEB)			
1 (Mesmo profissional atuante)			2 (1 é o mesmo profissional de 2016 e 2017)
1			1
Total			27

Fonte: elaborado pela autora.

Com relação ao ano de 2016, tornou-se inviável a aplicação dos questionários a todos os profissionais tendo em vista a falta de ligação desses com a escola e a falta de contato da gestora/pesquisadora com eles, tendo sido possível aplicar o questionário aos profissionais com os quais ainda havia possibilidade de contato, sendo esses os docentes das disciplinas: Português; História, que também lecionava Geografia; Química, que também dava aula de Biologia; Língua Estrangeira Moderna; e Sociologia, que também atuava com a disciplina de Filosofia. No entanto, é importante retratar que, à época, havia somente 6 professores diferentes, uma vez que, por terem um número pequeno de aulas, a maioria dos docentes acumulava disciplinas.

Ante o contexto em tela, foi aplicado 01 questionário a cada docente que pôde participar da pesquisa, o que levou a um total de 23 professores entrevistados levando-se em conta os anos de 2016, 2017 e 2018. Foi aplicado também um questionário para até dois EEB pelo fato terem ingressado dois profissionais nesse cargo durante o período alvo. Esse profissional atua na análise de planos de aula e no desenvolvimento de projetos da escola, sendo suporte dos docentes.

Ademais, aplicou-se um questionário para 2 professores para ensino e uso da biblioteca (PEUB), pois houve uma rotatividade desse profissional na instituição, tendo em vista que, em cada ano em questão (2017 e 2018) para os quais houve aceite para participação neste estudo, foi contratado um profissional para exercício dessa função.

Para fins da pesquisa, aplicou-se um total de 27 questionários tendo em vista as funções responsáveis diretamente pelo desenvolvimento didático-pedagógico da escola. Sobre tal instrumento metodológico, Anderson e Morgan (2008) definem:

Um questionário é um conjunto de itens desenhados para obter informações sobre uma pessoa. O tipo de informação pode variar amplamente e incluir dados sobre características pessoais; qualificações e práticas de trabalho; condições de trabalho e recursos; ou fatores socioeconômicos e contextuais de uma pessoa, bem como suas atitudes, crenças ou opiniões a respeito de certas questões (ANDERSON; MORGAN, 2008, p. 109).

Os autores citados demonstram em seu conceito de questionário como este atende às demandas da pesquisa, uma vez que se busca exatamente caracterizar o profissional em exercício na escola alvo desta investigação. Nesse sentido, foram aplicados questionários a todos os docentes atuantes na escola no ano de 2018, de forma *online*, pois esse formato torna mais fácil ao respondente completá-lo levando-se em conta a vida funcional corrida do professor.

Após coleta e análise dos dados encontrados na pesquisa, propõe-se um Plano de Ação Educacional (PAE) que vise a solucionar, ou ao menos amenizar, os problemas, caso estes existam, causadores das dificuldades com o trabalho interdisciplinar na implementação da Lei 10.639/2003.

Esta dissertação divide-se em capítulos estruturados, abordando uma sequência lógica para facilitar a compreensão dos leitores e melhor entendimento do tema. O capítulo 1 dedica-se à história da Cultura Africana e da Cultura Afro-brasileira na Educação Básica, fazendo um resgate acerca dessa cultura no território nacional. O capítulo 2 volta-se à análise dos dados sobre implementação da lei em estudo na escola, bem como traz dados sobre essa implementação em outros locais e sua fundamentação teórica. No capítulo 3, procede-se à elaboração de um plano de ação para minimizar ou solucionar o problema, caso este exista, de

implementação compartimentada da Lei 10.639/2003, problema tal colocado como dificuldade da escola em prática quanto à referida legislação.

1.5 Referencial teórico

Autores como Gomes (2005), Mello e Souza (2008), Meirelles (2012), Pereira (2012), Thiesen (2008), Fernandes (1965), Freyre (2003), Domingues (2007), Munanga (1999) e Rodrigues (2010) trarão luz à discussão acerca da implementação da Lei 10.639/2003 em face das relações étnico-raciais desenvolvidas no Brasil.

Destarte, serão discutidas algumas vertentes existentes no entendimento dessas relações, as relações étnico-raciais, e, com isso, as mudanças ocorridas em prol de seu desenvolvimento, principalmente a terceira vertente defendida por Fernandes, e a quarta vertente, defendida por autores como Gomes e Munanga, em seus diversos trabalhos sobre a temática em estudo.

Por sua vez, também serão referenciadas as contribuições dos estudos de Fazenda (1998; 2008) como base para a discussão da interdisciplinaridade na educação básica em face da implementação da Lei 10.639/2003.

2 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

Este capítulo apresenta a trajetória histórica relativa às relações étnico-raciais no Brasil. A partir da análise da trajetória, contextualiza-se a criação da Lei 10.639 de 2003, que regulamenta a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro brasileira.

Na seção 2.1, realiza-se uma abordagem histórico-sociológica das questões relacionadas à desigualdade étnico-racial no Brasil. Serão abordadas leituras clássicas relacionadas ao tema da pesquisa, tais como Freyre (2003), Fernandes (1965), entre outros autores. Nesta seção, apresenta-se também um breve relato sobre a constituição, história e conquistas do MNU brasileiro e demais movimentos que levaram à aprovação da Lei 10.639/2003, bem como as ações que influenciaram as relações étnico-raciais ao longo dos diferentes momentos políticos que perpassam o período de recorte da pesquisa. Por fim, serão analisados os pontos em que a implementação da lei aprovada tem destoado do que foi definido na versão encaminhada para aprovação.

Além da história Lei 10.639/2003, serão apresentados os artigos aprovados e vetados, dentro da referida legislação, explicitando os motivos para tal, além de um levantamento acerca das conquistas diretamente ligadas à aprovação da referida legislação. Ademais, também será feita uma reflexão sobre os cenários político, econômico e social, em termos nacionais e estaduais, que vêm a ser influenciadores da aplicação da lei, bem como serão listados os problemas que surgiram de sua aplicação ao longo de 16 anos de aprovação e reconfiguração da legislação, levando em conta o ano de 2019.

Na seção 2.2, serão apresentadas a legislação brasileira e a legislação estadual de ensino de Minas Gerais, bem como as ações educacionais que têm sido criadas em função da existência da lei tratada nesta pesquisa por meio de um levantamento da matriz curricular do Ensino Médio, tendo por base o currículo mínimo dessa etapa da educação básica.

Na seção 2.3, serão detalhados os programas e ações relacionados diretamente ao ensino da cultura africana e afro-brasileira que têm sido criados e executados durante esses 16 anos de existência. Nessa parte do capítulo, será realizada uma apresentação do contexto da Secretaria Regional de Ensino (SRE) de

Ponte Nova/MG – número de municípios e escolas atendidos pela regional, total de funcionários disponíveis para o atendimento dessas escolas, em especial número de inspetores e analistas da diretoria educacional disponíveis na referida SRE. Também será feito um breve relato sobre a estrutura física que o setor possui para atendimento às escolas e seus horários de funcionamento, bem como sobre os programas existentes atualmente relacionados à cultura africana e afro-brasileira.

Já a seção 2.4 será dedicada à contextualização da escola onde será desenvolvida a pesquisa, com a apresentação do bairro em que essa escola está localizada, sua história institucional desde a criação até dias atuais, além de uma descrição da estrutura física disponível na referida instituição de ensino e da ligação do bairro com a cultura africana e afro-brasileira. Ademais, será realizado um levantamento do número de alunos atendidos e dos bairros de onde esses alunos são oriundos relativamente aos anos de 2016 a 2018, por meio do qual será possível identificar a ligação desses alunos com a cultura afro.

A última parte deste capítulo, seção 2.4.1, será dedicada a traçar um mapeamento da Escola Estadual Antônio Coelho, apresentando seu quadro de trabalho com projetos que envolvem a temática da pesquisa por meio do estudo de documentos encontrados no Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE).

2.1 As diversidades étnico-raciais no Brasil até a promulgação da Lei Federal 10.639/2003

Para se discutir as relações étnico-raciais no Brasil, é necessário refletir, sobretudo, acerca das situações pelas quais os africanos e afrodescendentes passaram neste país até a conquista da Lei 10.639/2003. Esta pesquisa se fixará nesta legislação, e não sobre a Lei 11.645/2008, que acrescenta a obrigatoriedade do ensino da cultura indígena e é sucessora da 10.639/2003, por ser objeto da pesquisa a cultura afro e não a indígena.

Como forma de elucidar os principais pontos históricos sobre essas relações aqui no Brasil, apresenta-se a seguir uma linha do tempo, que abordará os principais pontos históricos que marcam as relações étnico-raciais brasileiras:

Figura 1 - Fatos históricos no estudo das Relações Étnico-Raciais (continua)

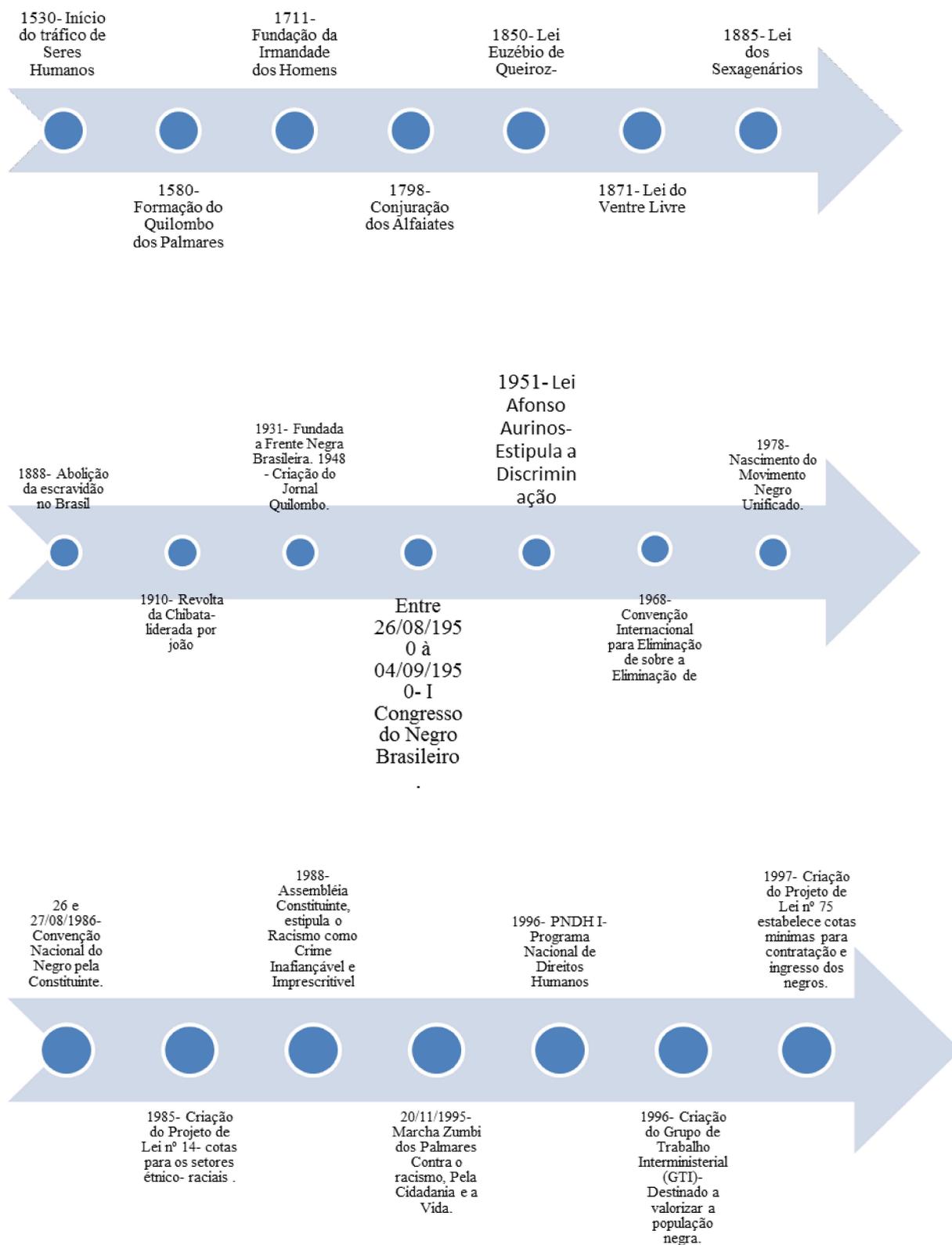
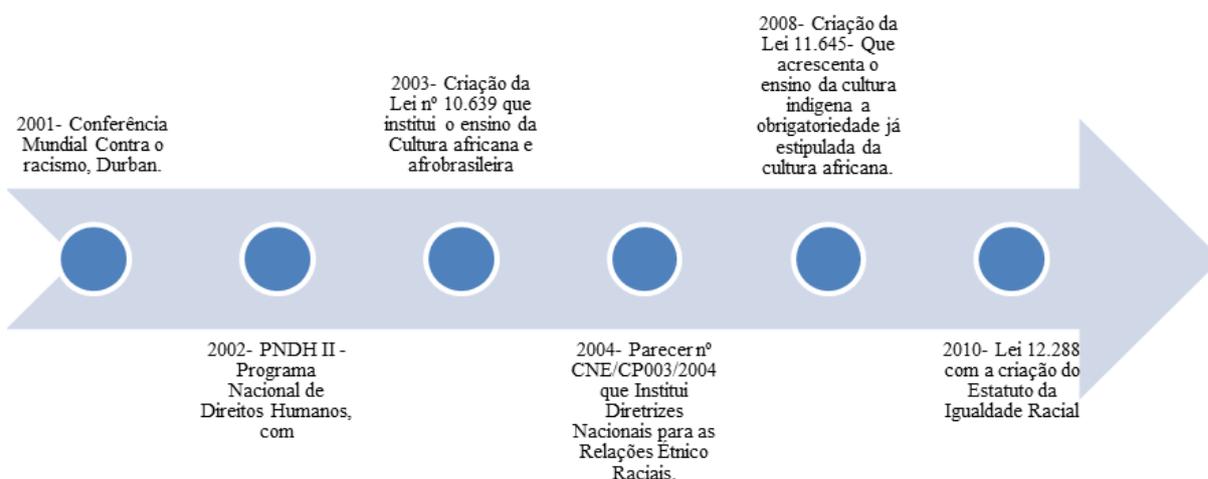


Figura 1 - Fatos históricos no estudo das Relações Étnico-Raciais (conclusão)



Fonte: elaborada pela autora.

O importante, ao se lançar um olhar sobre essa linha do tempo, é entender que os fatos históricos não são lineares, mas sim interdependentes, pois, à medida que os fatos ocorrem por algum momento histórico específico que o impulsionam, outros fatos acontecem por consequência ou simultaneamente àqueles.

Os marcos aqui retratados fazem parte do estudo das relações étnico-raciais, já que, de algum modo, contribuíram para o surgimento dessa discussão ou seu aprimoramento.

Antes de se falar sobre os principais marcos da causa negra, é necessário trazer à baila as quatro vertentes conhecidas no estudo das relações étnico raciais no Brasil. Rodrigues (2010) apresenta a primeira vertente dessas relações:

Como a extinção do tráfico, a da escravidão precisou revestir a forma toda sentimental de uma questão de honra e pundonor nacionais, afinada aos reclamos dos mais nobres sentimentos humanitários. Para dar-lhe esta feição impressionante foi necessário ou conveniente emprestar ao Negro a organização psíquica dos povos brancos mais cultos. Deu-se-lhe a supremacia no estoicismo do sofrimento, fez-se dele a vítima consciente da mais clamorosa injustiça social. Em tal emergência podia protestar, debalde, contra estes exageros a História toda, que nos mostra a escravidão como um estádio fatal da civilização dos povos; em vão continuaria a oferecer-lhe tácito desmentido a África inteira, onde a intervenção dos Europeus não conseguiu diminuir sequer a escravidão; sem fruto podia clamar o exemplo dos nossos Negros e Mestiços, livres ou escravizados, que continuavam a adquirir e a possuir escravos (RODRIGUES, 2010, p. 10).

Essas relações, tidas como evolucionistas, trazem, de acordo com Rodrigues (2010), a ideia de que a organização psíquica dos brancos era superior a dos negros. Com isso, ao se libertarem os povos negros, esses precisavam absorver a cultura dos brancos, uma vez que, para o autor, os brancos possuíam maior cultura e valor social. Essa vertente é marcada pela desvalorização da cultura negra, ou seja, pela sua marginalização e/ou inferioridade face à cultura branca europeia.

Em contraponto ao evolucionismo de Rodrigues (2010), Freyre (2003) aborda a mestiçagem como marca da identidade nacional. Porém, em seus escritos, tende para uma convivência pacífica e harmoniosa entre brancos e pretos, desconsiderando as diferenças que estes apresentam na formação social da nação em relação àqueles.

Segundo Freyre (2003, p. 33), “[...] A miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que de outro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropical; entre a casa-grande e a senzala”. Com isso, o autor instiga a ideia de convivência pacífica entre senhores de escravos e escravizados, partindo da premissa de que essa relação, que resultou em uma clara miscigenação foi realizada em comum acordo entre as partes.

Outra vertente a respeito das relações étnico-raciais sobre a qual se faz importante discorrer é aquela que tem em Fernandes (1965) um apoiador e defensor da premissa que faz crítica à democracia racial. Sobre tal premissa, o autor assim esclarece:

Empenhava-se, portanto, em abolir distinções sociais que se convertiam, automaticamente, em privilégios raciais e em alcançar, a curto prazo, igualdade econômica, social e política perante os “brancos”. O teor revolucionário dessas inquietações e movimentos sociais objetiva-se na disposição em opor-se contra a persistência indefinida no antigo regime no plano das relações raciais (FERNANDES, 1965, p. 4, grifo no original).

Nesse trecho, Fernandes (1965) aborda a agenda dos movimentos sociais em busca de uma igualdade de participação na sociedade para a população de cor, tendo em vista que existia uma clara distinção social em prol da raça como pondera o autor.

A quarta e última abordagem para as relações étnico-raciais é um pouco mais atual, tendo nomes como Munanga (1999) e Gomes (2005) como seus grandes

defensores juntamente a outros estudiosos do tema. Ambos defendem a ideia de raça como um fundamental ponto nas discussões sobre relações étnico raciais. Sobre o tema, Gomes (2005) afirma:

Por mais que os questionamentos feitos pela antropologia ou outras ciências quanto ao uso do termo raça possam ser considerados como contribuições e avanços no estudo sobre relações entre negros e brancos no Brasil, quando se discute a situação do negro, a raça ainda é o termo mais usado nas conversas cotidianas, na mídia, nas conversas familiares. Por que será? Na realidade, é porque raça ainda é o termo que consegue dar a dimensão mais próxima da verdadeira discriminação contra os negros, ou melhor, de que é o racismo que afeta as pessoas negras da nossa sociedade (GOMES, 2005, p. 45).

Assim como Gomes, Munanga (1999) também trata da raça como fator determinante, possuindo caráter tanto biológico quanto cultural. O pesquisador aborda em sua obra as ideias que existem a respeito da mestiçagem e criação de um determinado grupo.

O texto de Munanga (1999) possui grande inclinação para a terceira e quarta vertentes por serem linhas que casam com as inclinações, aqui defendidas, pelas quais se combate o mito da democracia racial e que têm por consciência que a raça é fator determinante para a discussão das relações étnico-raciais. Até a criação da Lei 10.639/2003, diversos outros ganhos foram sendo galgados pelos movimentos que tinham como pauta a defesa dos direitos dos negros no Brasil.

Inúmeros projetos de lei referentes ao reconhecimento da cultura afro foram sendo construídos por pressão do Movimento Negro Unificado (MNU) e de diversos outros movimentos e/ou defensores ligados à busca de modificações nas relações étnico raciais no Brasil.

O MNU nasceu, de acordo com Domingues (2007) em 1978 em prol da luta antirracista, constituído por sensibilizantes e sensibilizadores da causa negra no Brasil, que, por meio de leis e projetos, tinham o intuito de viabilizar maior aceitação e expressão da cultura afro-brasileira. O movimento foi responsável por diversas iniciativas nesse sentido até se chegar à promulgação da Lei Federal 10.639/03.

Um dos grandes marcos dessa luta foi a Marcha Zumbi de Palmares, em 20 de novembro de 1995, em que defensores e simpatizantes da causa negra se reuniram em Brasília para denunciar o preconceito, o racismo e a ausência de

políticas públicas para a população de cor. A manifestação aconteceu no aniversário de 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, que é tido como símbolo da resistência escravista e da consciência negra no Brasil.

Na caminhada de reconhecimento dos direitos dos negros no país, a senadora, Benedita da Silva, do Partido dos Trabalhadores apresentou, em 1995, o Projeto de Lei nº 14, que estabelece cotas mínimas para os setores étnico-raciais, então discriminados, em instituições de ensino superior.

Houve um reconhecimento oficial, ou seja, feito pelo governo, de que o país era constituído multirracionalmente e aceitando sua diversidade cultural, em 1996, quando o então presidente da república Fernando Henrique Cardoso se manifesta, em discurso realizado na abertura do seminário de Multiculturalismo e Racismo, realizado em 2 de julho de 1996 em Brasília. Em sua fala, afirma que o fato de “[...] pertencermos a uma nação cheia de contrastes de todo tipo, de desigualdades, mas também de diferenças que não são só desigualdades, de raça” (BRASIL, 1996, p. 45) pode ser um aspecto positivo se houver uma organização democrática, com ampliação do acesso às oportunidades à população, em torno dessa característica:

Tenho dito, desde que assumi a Presidência - desde sempre -, enfim, na qualidade de Presidente da República, tenho repetido uma obviedade que, entretanto, convém repetir: o Brasil é uma nação multirracial e disso se orgulha, porque considera que essa diversidade cultural e étnica é fundamental para o mundo contemporâneo.

De alguma maneira, o fato de nós, brasileiros, pertencermos a uma nação cheia de contrastes de todo tipo, de desigualdades, mas também de diferenças que não são só desigualdades, de raça, de cor, de cultura, é um privilégio, porque isso nos permite - se nos organizarmos democraticamente - um benefício imenso. Obviamente, esse benefício imenso só advirá se nos organizarmos democraticamente, ou seja, se aumentarmos as oportunidades de acesso à cultura, de acesso à participação na economia, de acesso dos diversos segmentos da população brasileira aos processos decisórios (BRASIL, 1996, p. 45-46).

No evento em questão, houve discussões sobre ações afirmativas, tendo sido considerado um marco o discurso realizado. Além disso, foi divulgado nesse mesmo seminário o Plano Nacional dos Direitos Humanos, que incluía, em um de seus objetivos, o desenvolvimento de “ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta”. Outra

ação foi a criação, também em 1996, do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), destinado a valorizar a população negra e do Grupo de Trabalho para Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação (GTDEO).

Em 1997, o senador Abdias do Nascimento, do Partido Democrático Trabalhista, apresentou o Projeto de Lei nº 75, que dispõe sobre medidas de ação compensatória para implementação do princípio de isonomia social do negro. Nele, estipulavam-se cotas mínimas para contratação e ingresso de negros em órgão da administração pública direta e indireta com o intuito de, pelo menos, diminuir a até então existente disparidade no quadro desses órgãos entre brancos e negros.

Uma das conquistas para o reconhecimento da cultura afro no sistema educacional brasileira é a criação e implementação da Lei 10.639/03, que dispõe sobre o ensino obrigatório da cultura africana e afrobrasileira na Educação Básica em todo território nacional. Decorrente disso, o parecer emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), Parecer nº CNE/CP003/2004, cuja relatora foi Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, as quais foram um avanço para a implementação da referida lei.

O ensino de História e Cultura Africana e Afrobrasileira far-se-á por diferentes meios, inclusive pela realização de projetos de diferentes naturezas no decorrer do ano letivo com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil na construção econômica, social e cultural da nação. Tal iniciativa tem sua importância expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (INEP, 2004):

É importante destacar a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento: de atuação profissional, de criação tecnológicas e artísticas de luta social, tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Candido, etc. (BRASIL, 2004, p. 12).

Mesmo com a existência de falhas como, por exemplo: não prever a formação dos professores para atender as imposições da lei; a promulgação da lei 10.639/03

pode ser considerada uma grande vitória para o movimento negro e sua causa de reconhecimento perante a sociedade.

A Lei 10.639/2003 acrescentou 2 (dois) artigos na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96, e teve outros 2 (dois) artigos vetados, sendo sancionada em 09 de janeiro de 2003 pelo presidente da República à época.

Os artigos acrescentados na lei foram:

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

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

*Parágrafo Segundo - os conteúdos referentes a História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, especial, nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.

Art.79-B - O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra (BRASIL, 2003, p. 1).

Esses artigos trazem grandes conquistas para o estudo das relações étnico-raciais, pois estabelecem a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileiras nas escolas públicas e privadas do Brasil.

A obrigatoriedade da lei apresenta o estabelecimento de conteúdos programáticos que devem constar nesse ensino, bem como a importância do trabalho com a cultura e história afro-brasileira durante todo o ano letivo, e não em períodos curtos de projetos. Por fim, traz um dia distintivo, o 20 de novembro, como dia nacional da consciência negra em homenagem a Zumbi dos Palmares tendo em vista ser essa data reconhecida como o dia de sua morte e marco na luta racial.

A lei em questão é de autoria de dois deputados federais e foi apresentada à Câmara dos Deputados em 11 de março de 1999 (PL. nº 259), sendo aprovada e levada ao Senado Federal no dia 05 de abril de 2002.

Por sua vez, os artigos vetados foram os seguintes:

Parágrafo terceiro do Art. 26A - As disciplinas de História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nesta lei. [...]

Art. 79A - Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento Afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes a matéria (BRASIL, 2003, p. 1).

Um dos artigos vetados nesta lei, o art. 26A, determina o uso de 10% do currículo das etapas da Educação Básica ao ensino da temática Afro. Esse veto foi efetivado no intuito de não se reduzir a amplitude do assunto para um percentual mínimo. Porém, embora possa não existir uma redução no trato da temática para apenas 10% do currículo fora expresso na lei, limitou-se essa abordagem a um único dia, o 20 de novembro, presente na legislação como “O Dia da Consciência Negra”, limitando em alguns casos as escolas a uma pedagogia do evento.

Ainda de acordo com as legislações e normatizações em apoio à cultura africana e afro-brasileira, consegue-se aprovar, em 2010, o Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010). Este deve ser visto como mais um passo para o reconhecimento cultural da população negra, sendo obrigatório o reconhecimento das desigualdades raciais e sua abordagem nos diferentes níveis de governo brasileiro.

O Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/10) expressa legítimas demandas da população negra, constituindo-se num importante instrumento para que as desigualdades raciais sejam reconhecidas e abordadas em diferentes níveis de governo (BRASIL, 2010, p. 5).

Essa e outras leis vieram como uma complementação aos direitos de reconhecimento dos negros na sociedade brasileira, ou seja, como uma forma de fortalecer a Lei 10.639/2003 nas escolas brasileiras. Essa lei é fruto de escolhas políticas, e, como tal, o momento governamental por que o país passava em sua promulgação e as mudanças que vieram ocorrendo ao longo desses 15 anos de implementação interferem diretamente em seus alcances nacionais e também estaduais.

Nesse sentido, a Lei 10.639/2003 é resultado de um longo processo de conquistas, que perpassa dois governos de vertentes políticas distintas, ou seja, com disposições de agendas políticas diferentes. Segundo Sell (2006), um de

direita, que possuía uma estratégia discursiva, mas uma política de reconhecimento sem investimento financeiro real; e outro de esquerda, que possui tanto o caráter identitário como redistributivo em suas ações políticas desenvolvidas.

Foge ao escopo desta dissertação desenvolver análises permeadas por posições partidárias. No entanto, para fins de esclarecimento, cabe destacar a observação trazida por Sarmiento (2005):

[...] ao discutir os conceitos de esquerda e de direita no mundo contemporâneo, recorre a Bobbio para afirmar a permanência da distinção, tendo a desigualdade no seu cerne. Enquanto a direita aceita a desigualdade e a hierarquia, a esquerda defende a idéia de igualdade e a justiça social. Contudo, Giddens propõe um refinamento na definição de Bobbio, acrescentando que é “mais preciso dizer que ser de esquerda é acreditar numa política de emancipação” (SARMENTO, 2005, p.1978, grifo no original).

Portanto, é num contexto de defesa da igualdade e de justiça social que é criado, em 13 de maio de 2002, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH II). Este é acrescentado ao PNDH I, adotado, segundo o próprio documento, desde 1996, pelo Governo Federal com o intuito de delimitar metas, como o apoio ao reconhecimento de que a escravidão e o tráfico transatlântico foram violações graves e sistemáticas dos direitos humanos, sendo considerados no mundo, por países que adotam o Programa, como crime contra a humanidade.

Com a adoção do PNDH I e II, reconhecem-se como metas a serem alcançadas o apoio para o reconhecimento, por parte do Estado brasileiro, sobre a existência da marginalização econômica, social e política da população negra e/ou afrodescendente, além de um estudo sobre a viabilidade de criação de um fundo de reparação social, que se destinaria um financiamento das políticas de reparação. Financiamento até então inexistente, pois se discutiam ações, mas pouco ou nada se disponibilizava de financiamento público para que, de fato, se concretizassem atividades antirracismo.

Em âmbito nacional, a promulgação da Lei 10.639/2003 e sua imediata implementação foi um ganho extraordinário. No entanto, a realidade é que a criação da referida legislação por si só não diz muito, e sim os esforços despendidos ao se colocá-la em prática no cotidiano escolar.

Porém, conforme é sabido desde a sua promulgação, a Constituição Federal (CF) de 1988, quando da distribuição de competências, dispôs que o Governo Federal é responsável prioritário pela educação superior, porém a Educação Básica depende de estados e municípios. De acordo com a CF/88, os estados e municípios são os responsáveis pela educação básica brasileira. Portanto, para que a educação seja inclusiva e com propostas de implementação com relação à lei federal são necessárias mudanças em nível estadual e municipal.

Na contramão quanto à linha administrativa federal (Governo do Partido dos Trabalhadores), o estado de Minas Gerais, unidade da federação onde esta pesquisa é realizada, foi governado, de 2003 a 2014, pelo Partido da Social Democracia Brasileira.

Conforme a fundamentação de Sell (2006) e Sarmento (2005), o Governo mineiro (de característica direita) possuía, nesse período, prioridades diferentes do Governo federal, com uma propensão aos interesses das classes ditas privilegiadas, dispendendo, ante esse contexto, pouca atenção à Lei 10.639/2003.

Nesse sentido, a lei em questão foi identificada como desconhecida por parte das escolas presentes no território mineiro conforme atestado em estudos realizados por Carvalho (2009; 2017). Além disso, o autor ainda apresenta as dificuldades encontradas por parte dos profissionais mineiros em implementá-la tal como observado também em pesquisa realizada em escolas na cidade de Ponte Nova.

A movimentação vista no estado mineiro nesse período, que buscava atender à legislação federal em questão, aconteceu em nível superior com o advento de um curso de pós-graduação em nível de especialização, mais especificamente oferecido pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), qual seja a Especialização UNIAFRO – Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola. Esta surge como forma de dar suporte didático/pedagógico aos educadores do estado, atuantes em escolas públicas, para o trabalho com a cultura afro dentro dessas.

Ao emergir em um momento onde a agenda política do governo em questão tende a dar à minoria o poder da fala, este, além de buscar mais que simplesmente falar, procura também meios para que essa fala seja realmente ouvida juntamente com as reivindicações de seus sujeitos e, mesmo que ainda de forma precária, seja legalizada em conformidade com as influências das diretrizes partidárias já citadas.

Ainda no contexto nacional, durante a vigência do primeiro mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva (PT), por meio das ações desenvolvidas pelo Ministério da Educação, o governo implementou várias ações e projetos voltados à efetivação da democratização do ensino. Esse é o contexto de aprovação de legislação específica voltada à valorização da história e cultura dos povos africanos e seus respectivos descendentes. Outras iniciativas foram idealizadas, dentre as quais a ampliação do acesso ao ensino superior e investimentos em cursos de pós-graduação.

No discurso dessa política, é possível verificar seu caráter progressista, já que quebra com o paradigma conservador que entende o negro na sociedade brasileira como fruto unicamente da época escravagista, sem levar em conta sua influência nos demais contextos – social, econômico, artístico e cultural – da nação brasileira.

Em âmbito internacional, para as práticas antirracistas que foram sendo desenvolvidas, influenciou também a criação dessa lei brasileira a Convenção Internacional sobre “A Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial”. Tal acontecimento resultou na construção de relatórios a respeito dessas práticas pelo mundo, com apresentação de dados de racismo praticados conforme se encontra em Heringer (2002), cujo estudo versa sobre as desigualdades de raça no Brasil, seus indicadores e desafios levando em conta o campo das políticas públicas.

A elite brasileira, ou seja, a parcela da população brasileira detentora de maior renda per capita no Brasil, é a população branca ou parda segundo dados expostos por Heringer (2002). A autora coloca que a população brasileira possui uma diferença de acesso a infraestrutura, habitação, saúde educação unicamente por sua identificação entre: branco, preto ou pardo conforme as nomenclaturas de autodeclaração estipuladas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Ainda de acordo com Heringer (2002), a elite política está imersa nessa parcela autodeclarada branca, com percentual de pardos, mas poucos negros, se se levar em consideração as eleições dos últimos 20 anos. No entanto, pode-se notar uma tendência ao crescimento de pardos e pretos nos anos subsequentes à criação da Lei 10.639/2003 e outras, como a lei de cotas, pois, principalmente com esta última, notam-se negros ocupando diversos espaços antes dominados por brancos e pardos.

Nesse sentido, é fácil entender a implementação lenta que ocorre com relação a uma legislação que, apesar de beneficiar parcela da população que representa a grande maioria da composição da sociedade brasileira – os pretos e pardos, estes não estão entre os grandes detentores do poder político, um fator que em muito contribui para o quadro atual.

A seguir, serão abordados aspectos da implementação da Lei 10.639/2003 na rede estadual de Minas Gerais, com foco na Superintendência Regional de Ensino de Ponte Nova, tanto em termos estruturais quanto de programas que visem à implementação da referida lei.

2.2 A cultura afro-brasileira na legislação curricular brasileira e estadual

Ao tratar da organização curricular, apesar da abertura e flexibilidade existente para cada etapa da educação básica, é fato que não se pode desconsiderar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor, a LDB 9394/96, que, com relação ao Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos, traz o seguinte conteúdo:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; (Inciso com redação dada pela Lei nº 13.415, de 16/2/2017).

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. (Parágrafo único acrescentado pela Medida Provisória nº 746, de 22/9/2016, convertido em § 1º e com redação dada pela Lei nº 13.415, de 16/2/2017).

§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º. (Parágrafo acrescentado pela Lei nº 13.415, de 16/2/2017) (BRASIL, 1996, p. 10-11).

Já com relação à construção curricular tem-se, na LDB 9394/96, que:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. (Parágrafo com redação dada pela Lei nº 13.415, de 16/2/2017).

[...]

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

[...]

§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o *caput*. (Parágrafo acrescido pela Lei nº 12.608, de 10/4/2012, com redação dada pela Lei nº 13.415, de 16/2/2017).

[...]

§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação. (Parágrafo acrescido pela Medida Provisória nº 746, de 22/9/2016, convertida e com redação dada pela Lei nº 13.415, de 16/2/2017). (BRASIL, 1996, p. 12-13, grifo no original).

Além do acréscimo, por conta da Lei 10.639/2003, do art. 26A, torna-se obrigatório o ensino da cultura africana e da cultura afro-brasileira nas escolas públicas e privadas do Brasil, com a inserção dessa temática no currículo base da educação básica em todas as suas modalidades.

Outrossim, de forma mais aprofundada a respeito do Ensino Médio, a LDB estabelece:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

[...]

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com

flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; (BRASIL, 1996, p. 17).

Especificamente sobre a EJA⁴, além do Inciso VII, § 2º, do art. 24 da legislação em tela, o qual determina que cada sistema de ensino faça sua devida oferta do noturno regular e da EJA de acordo com as necessidades de seu educando, ou seja, de acordo com a demanda da sociedade por este atendida, há também o art. 37, que delimita:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (“Caput” do artigo com redação dada pela Lei nº 13.632, de 6/3/2018).

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (Parágrafo acrescido pela Lei nº 11.741, de 16/7/2008) (BRASIL, 1996, p. 24, grifo no original).

Os artigos citados são aqueles considerados determinantes para a organização básica curricular do Ensino Médio, de modo que já se nota na LDB uma propensão à adequação curricular. De modo especial, com relação à etapa aqui especificada, qual seja o Ensino Médio, nas modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), e – indo mais além – no que tange à adequação do ensino noturno para ambas de acordo com a demanda da sociedade atendida.

Todo o conteúdo aqui tratado deve ser analisado em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-raciais, que trazem como princípios das ações educativas de combate ao racismo e discriminações:

⁴ A legislação sobre a EJA é especificada, tendo em vista que, na escola pesquisada existe esta modalidade de ensino, logo, é necessária para entendimento sobre a realidade desta entidade de ensino.

- a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade;
- a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las;
- condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças;
- valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura;
- educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo; - o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais;
- participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial (INEP, 2004, p. 19-20).

Ao se analisar todo o texto dessas diretrizes, o que se pode verificar é que a referida legislação traz a forma como a cultura africana deve ser trabalhada nas instituições de ensino.

As diretrizes trazem também como as relações para educação antirracista devem ser tratadas nas escolas, com seus paradigmas, objetivos, entre outros aspectos. Nesse sentido, elucidam para os espaços educacionais formais sobre o que seria a educação para as relações étnico-raciais e sobre o que realmente seria o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, o princípio da consciência política e histórica da diversidade, o princípio do fortalecimento de identidades e de direitos, bem como, conforme explicitado na legislação citada, o que as ações educativas devem englobar para a efetivação deste trabalho.

Saindo do plano nacional, em 2005, o estado de Minas Gerais apresentou os Conteúdos Básicos Curriculares do Estado (CBC), que, segundo Dias (2005), apresentavam o seguinte objetivo:

Estabelecer os conhecimentos, as habilidades e as competências a serem adquiridos pelos alunos na educação básica, bem como as metas a serem alcançadas pelo professor a cada ano, são uma condição indispensável para o sucesso de todo sistema escolar que pretenda oferecer serviços educacionais de qualidade à população (DIAS, 2005, p. 1).

Os CBC's escritos por Dias (2005) e autores especialistas em cada uma das disciplinas do Ensino Médio são, até o presente momento, os documentos orientadores para o trabalho dos educadores da rede estadual de ensino de Minas Gerais, não podendo as escolas da rede desconsiderá-los em nenhum momento por se tratarem dos Conteúdos Básicos Curriculares estipulados para Minas Gerais⁵.

Nesse sentido, um aspecto importante a ser considerado diz respeito à formação do professor para o trabalho com o conteúdo proposto pela Lei 10.639/2003. A esse respeito, Meirelles (2012) afirma:

De um modo geral, e sem que seja necessária uma profunda reflexão, tem-se que, para que a Lei 10.639 seja efetivamente cumprida e de fato atinja os objetivos a que se propõe fazem-se necessárias profundas mudanças no modo como as referidas disciplinas acadêmicas estão estruturadas e, também, no modo como os professores que hoje saem de nossas universidades são preparados para lidar com essas questões. Contudo, a história nos mostra que, transformações na Educação Básica sempre requerem uma adequação do Ensino Superior, especialmente, no que se refere à formação docente (MEIRELLES, 2012, p. 153).

Ao se analisar os CBC's, posto que esses documentos são os norteadores do trabalho docente, o que se encontra são assuntos mais gerais nas disciplinas de História, Português e Geografia. Nas demais disciplinas, não se verifica muita associação específica com a temática africana, cabendo, em alguns eixos, sua inserção caso o professor tenha familiaridade com o assunto.

Tomando-se os dois documentos aqui analisados – CBC's e DCN's para relações étnico-raciais, é possível constatar que esses não dialogam entre si, pois cada disciplina possui seu CBC específico. Ademais, os conteúdos básicos curriculares necessitam de uma atualização em vista das novas legislações, tais

⁵ Em breve, esses CBC's serão retirados da página da SEE-MG para devida atualização em função da aprovação da BNCC.

como DCN's para relações étnico-raciais e BNCC. Essa falta de diálogo entre as áreas do conhecimento/conteúdos é também uma das justificativas para a construção da Base Nacional do Ensino Médio e toda a reformulação, das áreas e de estrutura, dessa etapa da educação básica.

Retomando as orientações nacionais para o tratamento do tema aqui estudado, cumpre-se mencionar que, em dezembro de 2018, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, base esta que traz novos rumos para esta etapa da educação básica.

A BNCC tem o papel de nortear os currículos das escolas de Ensino Médio, sendo que o processo de implementação deverá ocorrer a partir do segundo ano letivo após sua homologação – neste caso, a partir de 2020. Esse documento irá influenciar a forma como as escolas públicas e particulares de Educação Básica trabalham com a cultura africana e afro-brasileira.

Com relação às 10 (dez) competências gerais estipuladas na base para a educação, essas também irão servir para nortear o trabalho sobre o Ensino Médio. Nelas, o que se encontra a respeito do trabalho com a temática afro ou que se pode utilizar para a finalidade de norteá-lo são as seguintes competências:

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

[...]

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

[...]

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018a, p. 9-10).

O que se nota nas 3 (três) competências gerais, dentre as 10 existentes, e que pode dar margem ao trabalho com a diversidade cultural, neste caso com a cultura afro, é que elas não falam diretamente de cultura africana ou afro-brasileira, mas mantém um reconhecimento de um olhar para a diversidade brasileira.

Diversidade no sentido da existência de culturas como a temática afro, o que torna o trabalho na escola inclusivo, respeitando as identidades, culturas e potencialidades e promovendo o respeito às diversas manifestações locais e mundiais.

Conforme descrito na BNCC do Ensino Médio, com relação aos currículos desta etapa da educação, em relação à formação geral e propostas pedagógicas, fica expresso a manutenção mais explícita do trabalho com a cultura afro, uma vez que esta traz em seu texto citação direta às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) em sua versão atualizada em 2018:

Assim, **na formação geral básica**, os currículos e as propostas pedagógicas devem garantir as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. Conforme as DCNEM/2018, devem contemplar, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de:

VI - história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia;

VII - história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras; (BRASIL, 2018a, p. 476, grifo no original).

No trecho citado, entende-se que o Ensino Médio deve garantir uma formação global, dando ênfase às contribuições das diferentes culturas e etnias na construção da cultura brasileira, em especial e diretamente da cultura afro-brasileira e indígena.

Como a BNCC traz a divisão curricular por áreas do conhecimento, saber: Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa); Matemática; Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química); e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia), cada área traz, destarte, suas competências específicas.

Dentro de cada área, as competências que dão margem ao trabalho da cultura afro são aquelas delimitadas na área de Linguagens e suas Tecnologias por meio das seguintes competências:

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de

explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.

3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

4. Compreender as línguas como fenômeno (geo) político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

[...]

6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re) construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BRASIL, 2018a, p. 490, grifos no original).

As cinco competências citadas trazem um desejo de trabalho com os conteúdos da cultura afro-brasileira, os quais são influenciadores da cultura afro-brasileira e responsáveis pela formação da identidade do cidadão.

Na área de ciências Humanas e Sociais Aplicadas, têm-se relacionadas à temática em tela as seguintes competências:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.

[...]

4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos (BRASIL, 2018a, p. 570).

Essas competências mencionadas no trecho citado, separadas por áreas do conhecimento, preveem habilidades específicas para cada área, por meio das quais os professores poderão abordar conteúdos da cultura afro que contribuam para as diversas expressões e legitimações existentes no universo brasileiro.

As contribuições culturais africanas e afro-brasileiras ainda estarão presentes no currículo, porém, com a BNCC, há o agravante de a carga horária ser dividida por área do conhecimento. Essas áreas deverão optar por conteúdos que serão mais explorados e aqueles que serão apenas vistos de maneira superficial em consonância à carga horária anual de cada etapa do Ensino Médio.

Portanto, apesar de presente na BNCC, fica a questão de como ficará este trabalho com a cultura africana, uma vez que, conforme lembram Sell (2006) e Sarmiento (2005), pesam sobre as decisões de agendas políticas as definições dos trabalhos prioritários para a esquerda e direita de acordo com a governança federal e estadual. Quando se trabalha profundamente a existência da cultura africana no universo brasileiro, busca-se uma valorização da igualdade cultural em vista da existência de uma forte desigualdade perpetuada conforme apontado por Fernandes (1965).

2.3 Contexto, estrutura e programas com a Lei 10.639/2003: da Secretaria Regional de Educação de Ponte Nova/MG

A Superintendência Regional de Ponte Nova é a 33ª do estado de Minas Gerais e está localizada na cidade de Ponte Nova/MG. Ela atende tanto escolas da cidade de Ponte Nova quanto dos demais municípios circunvizinhos conforme demonstrado no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 - Jurisdição SRE – Ponte Nova

Superintendência Regional de Ensino – Ponte Nova	
Número de escolas da jurisdição (Estadual, Municipal e Particular)	
Escolas Ativas	Total
Estaduais	78
Municipais	188
Privadas	73
Federais	4
Total Geral	343

Fonte: Censo Escolar 2018 – INEP.

A SRE precisa, em nível regional, prestar apoio às ações de supervisão técnica e orientação normativa, assegurando a cooperação, articulação e integração entre estado e municípios em consonância com as diretrizes e políticas educacionais.

A SRE de Ponte Nova possui 85 funcionários no total, incluindo a assessoria educacional e demais serviços ofertados na unidade, como os de inspetores, que são os servidores responsáveis pelo atendimento e suporte técnico direto às escolas. São 16 inspetores ao todo, sendo que cada um fica com um total de 4 a 5 escolas estaduais.

A repartição que atua diretamente nos projetos pedagógicos é a Diretoria Educacional (DIRE), que é responsável por todo processo pedagógico e técnico para as escolas da jurisdição, tanto as estaduais, como em suporte para as municipais, particulares e federais. O setor conta com um total de 23 funcionários, subdivididos por funções técnicas específicas conforme expresso no Quadro 3:

Quadro 3 - Disponibilidades de Pessoal da DIRE

Funcionários da Diretoria Educacional (DIRE)		
Divisão de Atendimento Educacional (DIVAE)	03	01 recrutamento amplo
Serviço de Documentação e Informação Educacional (DIVAE/SEDINE)	04	
Divisão de Estudos Pedagógicos (DIVEP)	10	01 na função de Assessora e 02 recrutamento amplo
Núcleo de Tecnologias Educacionais (NTE)	06	04 no Suporte e 02 no Pedagógico

Fonte: dados repassados por e-mail para a pesquisadora pela diretora da DIRE.

A DIRE contém duas repartições: a parte pedagógica e a parte técnica chamadas de setores. O setor pedagógico trabalha com os Analistas Educacionais responsáveis pela coordenação e orientação de Projetos, Projeto Político Pedagógico (PPP) e toda parte pedagógica das escolas.

O setor Técnico, também chamado de Atendimento Escolar, é responsável pela área mais burocrática: calendário, documentação em geral das escolas e dos estudantes. Nesse setor, está o SEDINE, responsável pelo Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), que monitora e orienta a movimentação de turmas, alunos e profissionais das escolas. Usando o Censo Escolar e o próprio SIMADE, os servidores que atendem esse setor são os técnicos educacionais.

O setor Técnico faz a parte de comporta da escola, ou seja, a demanda existente de cada instituição de ensino de sua jurisdição, com orientação e previsão de turmas, além de atuar também junto à Equipe da Educação Inclusiva (SAI), enquanto a área Pedagógica trabalha com os programas e projetos: Educação Inclusiva, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Ambiental, PDDE, PROEMI, TELESSALA, Educação Integral e Integrada, Avaliações Sistêmicas, Juventudes, Jemg, Itinerários, PMalfa, secretarias municipais, PPP e o UBUNTU.

O Projeto UBUNTU, publicado no Diário Oficial de Minas Gerais, de 17 de agosto de 2017, no Edital da SEE Nº 01/2017, ganha destaque neste texto, pois é um projeto de iniciação científica, criado enquanto a secretaria de educação de

Minas Gerais estava a cargo da professora Macaé Evaristo, este projeto deveria ser realizado com alunos do Ensino Médio para discutir a temática africana existente dentro da SRE de Ponte Nova.

Estava previsto neste edital, bolsas para os professores e alunos, que participassem do mesmo. O projeto é integrante do eixo núcleos de pesquisa e estudos africanos, afro-brasileiros e da diáspora – UBUNTU/NUPEAAs e tem os seguintes objetivos:

O principal objetivo da Iniciação Científica no Ensino Médio é incentivar, apoiar, valorizar e dar visibilidade à produção e compartilhamento de conhecimentos e saberes, a partir do ensino e aplicação de metodologias de pesquisa científica no Ensino Médio, oportunizando aos estudantes e professores a identificação de problemas, da escola ou da comunidade, e a construção coletiva de soluções para resolvê-los ou minimizá-los.

Apresentam-se como objetivos específicos do Projeto:

- Dar sentido aos conteúdos aprendidos no Ensino Médio, por meio da aplicação de conhecimentos e saberes construídos, a partir de problemas vivenciados pelos estudantes e pela comunidade;
- Incentivar e oportunizar a prática da inter e da transdisciplinaridade no Ensino Médio, com a aplicação de metodologias de projetos de pesquisas;
- Incentivar e apoiar práticas coletivas que busquem relacionar conhecimentos e saberes da escola e da comunidade, além de promover a integração entre os diversos atores da comunidade escolar;
- Valorizar e dar visibilidade à diversidade, a partir da inclusão de jovens estudantes do Ensino Médio em estudos e práticas de pesquisa nos mais variados temas e assuntos de seu interesse e com relevância para a comunidade;
- Efetivar o cumprimento da LDB 9.394/96 – arts. 26-A, 79-A e 79-B na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, garantindo a inserção da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar;
- Promover a igualdade racial no ambiente escolar, com vistas a reduzir os índices de evasão e ampliar os níveis de proficiência dos estudantes do Ensino Médio (SEE, Edital N° 01, 2017).

Para participar da seleção do projeto era necessário que as escolas enviassem projetos que atendessem aos pré-requisitos dispostos no edital sendo eles:

2.3. Público-alvo: Estudantes e professores do Ensino Médio das escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

2.3.1. Estudantes pesquisadores

a) Os estudantes pesquisadores, responsáveis pelo desenvolvimento do projeto de pesquisa, deverão estar regularmente matriculados e

frequentes no Ensino Médio Regular da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

b) A participação dos estudantes no projeto de pesquisa é voluntária.

c) Para o eixo UBUNTU – NUPEAAs, cada projeto poderá ter de 07 (sete) a 12 (doze) estudantes pesquisadores;

d) Cada escola poderá inscrever 1 (um) projeto conforme definido no item 3.1 deste Edital.

2.3.2. Os professores orientadores, responsáveis pelo acompanhamento dos estudantes pesquisadores, serão selecionados a partir das regras descritas neste Edital, sendo um professor por escola. Esses professores serão remunerados para a atividade de orientador de pesquisa, por meio da extensão de carga-horária, não havendo, além dessa, nenhuma outra forma de pagamento, concessão de bolsa ou qualquer outro benefício (MINAS GERAIS, 2017, p. 2-3).

De todos os inscritos, foram selecionadas 74 (setenta e quatro) escolas para o eixo UBUNTU/NUPEAAs, sendo 2 (duas) delas pertencentes a SRE de Ponte Nova, estando dentre essas duas contempladas na referida SRE a E.E. Antônio Coelho, escola em que esta pesquisa é realizada.

Um servidor da referida superintendência é responsável pelo acompanhamento deste projeto. Ele não possui nenhuma formação específica relacionada à “cultura africana” como assunto de aprimoramento de estudo, porém é membro do Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial (COMPIR), ampliando seu conhecimento no tema, sendo este seu diferencial para trabalhar supervisionando o projeto em questão.

O que se nota na SRE de Ponte Nova é que esta é uma superintendência de extensão de atendimento, e isso afeta diretamente o trabalho dos poucos profissionais que a repartição possui para atendimento escolar.

Ademais, existe um número muito expressivo de solicitantes de auxílio para um número reduzido de profissionais a fim de atendê-los. Com relação à temática africana, verifica-se a existência de um projeto interessante, mas que também é desenvolvido de maneira compartimentada, uma vez que neste projeto somente um professor é responsável por sua orientação.

A escola-alvo da pesquisa, por exemplo, ao se envolver com o projeto, visualizou inúmeras dificuldades para seu desenvolvimento, uma vez que chegavam informações desencontradas. O único profissional da SRE disponível para suporte ficava sobrecarregado, pois este possuía outras diligências a cumprir.

A cultura africana é lembrada, mas ainda se encontra em segundo plano perto das demandas burocráticas e administrativas que a SRE em questão se vê obrigada a cumprir. Na atual era pedagógica, o estado de Minas Gerais se vê envolto em burocracias e projetos que visam a galgar êxito nas avaliações externas, e temáticas como a implementação da Lei 10.639/2003 acabam por não configurar demanda prioritária.

A seguir, passa-se ao contato com a escola em que a pesquisa será realizada por meio da apresentação de seu contexto e sua realidade, fazendo um levantamento de dados institucionais que ajudem o leitor a entender a necessidade deste tema para esta entidade de ensino.

2.4 Um estudo de caso: a Escola Estadual Antônio Coelho e suas especificidades

A Escola Estadual Antônio Coelho está localizada no bairro São Pedro e foi criada pelo Decreto 44.688, conforme publicação no Diário Oficial de Minas Gerais (DOMG) de 27 de dezembro de 2007, fl. 02, col. 01, tendo recebido sua denominação, aprovada pela Lei 17.834, de 27 de outubro de 2008 (DOMG 28/10/08 pág. 01, col. 01), em homenagem ao senhor Antônio Coelho, morador do bairro onde está localizada a instituição de ensino, que era presidente da associação de moradores e um defensor de melhorias para o bairro.

A abertura da escola se deu após ocorrência de um incêndio na penitenciária de Ponte Nova/MG, que deixou 25 mortos, os quais residiam, anteriormente, no Bairro São Pedro, localizado na periferia da cidade e motivo para criação da escola como forma de compensar a comunidade. Sendo reduto dos detentos envolvidos nessa tragédia, a escola, portanto, foi aberta em um momento de grande comoção no bairro e no município de Ponte Nova.

A instituição está localizada próxima a um bairro de remanescentes Quilombolas, o Bairro de Fátima, que foi reconhecido como tal pela Fundação Palmares em 2007. No ano de 2017, dos 125 alunos que a escola atendia, 38 tinham origem deste bairro em questão. Esta escola atende, além do Bairro São Pedro e Bairro de Fátima, mais quatro bairros, quais sejam Palmeirense, Novo Horizonte, Bom Pastor e Cidade Nova, sendo os bairros São Pedro e Bairro de

Fátima, de acordo com o Censo do IBGE 2010, dois dos maiores bairros da cidade de Ponte Nova/MG.

Os bairros que compõem o entorno da E.E. Antônio Coelho foram, na realidade, divididos por questões administrativas. Constituem um único território de resgate ancestral, ou seja, advindos de uma mesma herança cultural. Portanto, o reconhecimento em nome do Bairro de Fátima é também, de acordo com moradores da região, em especial dos integrantes do grupo afro Ganga Zumba, extensivo ao Bairro São Pedro, local em que geograficamente a escola está situada e que faz parte de toda a base cultural de formação da região.

O bairro de Fátima é o local-sede do grupo afro Ganga Zumba, cujos integrantes são responsáveis pela busca do referido título de reconhecimento, apresentaram todos os documentos e participaram de todas as etapas necessárias para a confirmação enquanto remanescentes de quilombo pela Fundação Palmares.

2.4.1 A escola e suas modalidades atendidas

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que visa a atender aqueles que, na idade certa, não conseguiram concluir a Educação Básica. Na EJA, os alunos concluem cada série/etapa em 6 meses, ou seja, no caso do Ensino Médio com 1 ano e meio, o aluno concluiria os 3 anos de escolaridade exigidos nessa etapa da educação básica. Os trabalhos com essa modalidade de ensino devem ser realizados levando em conta o entorno e a realidade do aluno, devendo ser compostos por aulas que sejam atrativas, o que torna ainda mais importante se levar em conta o meio sociocultural do entorno da instituição.

Na EJA, por se tratar de um projeto que acelera a aprendizagem, os conteúdos precisam ser apresentados de maneira mais dinâmica e de acordo com o público atendido. A E.E. Antônio Coelho tem seu público de 2016 composto somente por alunos que estudam nessa modalidade de ensino em seus dois semestres de acordo com dados do SIMADE.

Ao se analisar o escopo dos dados da E.E. Antônio Coelho no SIMADE, encontram-se as seguintes informações: no primeiro semestre de 2017, a escola possuía 4 turmas, sendo elas: uma turma de 1º ano regular do Ensino Médio; uma de 1º período da Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Médio; uma turma

de 2º Período e uma de 3º Período. No segundo semestre do mesmo ano, após formatura da turma de 3º Período do primeiro semestre, formou-se novamente outra turma de 3º Período da EJA – Ensino Médio, o que fez com que a escola permanecesse com o mesmo número de turmas e a mesma constituição das séries/ano de escolaridade ofertada. No ano de 2018, no primeiro semestre, a escola se encontra com 5 turmas, quais sejam: uma turma de 1º ano regular do Ensino Médio; uma turma de 2º ano regular de Ensino Médio; uma de 1º período da EJA – Ensino Médio; uma de 2º Período e uma turma de 3º Período. Como se pode notar, a escola em estudo atende somente turmas de Ensino Médio: regular e EJA. O Quadro 4 traz a delimitação do panorama descrito:

Quadro 4 - Turmas de Ensino Médio – 2017/2018

ANO	2017					
1º Semestre	1º Regular	2º Regular	3º Regular	1º EJA	2º EJA	3º EJA
Número de turmas	1	-----	-----	1	1	1
2º Semestre	1º Regular	2º Regular	3º Regular	1º EJA	2º EJA	3º EJA
Número de turmas	1	-----	-----	1	1	1
ANO	2018					
1º Semestre	1º Regular	2º Regular	3º Regular	1º EJA	2º EJA	3º EJA
Número de turmas	1	1	-----	1	1	1

Fonte: dados da E.E. Antônio Coelho – SIMADE.

Levando-se em conta que as 4 turmas no ano de 2017 e as 5 turmas no primeiro semestre de 2018 são compostas por alunos residentes do bairro de remanescentes de Quilombo ou em bairros adjacentes a este e que, de acordo com a Lei 10.639/2003, é obrigatório o ensino da cultura africana e afro-brasileira nas

escolas públicas e privadas de educação básica, nas quais o trabalho com a temática deve ser discutido amplamente de forma interdisciplinar, faz-se necessário integrar o currículo da E.E. Antônio Coelho de forma atender a demanda legal e territorial de sua jurisdição.

A escola em questão, apesar de sua localização e de seus 30,4% de alunos especificamente residentes do quilombo urbano de Ponte Nova/MG de acordo com dados do SIMADE e com informações da pasta individual dos discentes do ano de 2017, não desenvolveu um trabalho interdisciplinar efetivo sobre cultura africana. Essa constatação foi feita com base na análise dos planejamentos e diários dos professores atuantes no Ensino Médio regular e EJA dos anos 2017 e 2018 conforme apresentado no Quadro 4.

Já no Quadro 5 a seguir, apresentam-se os dados referentes ao quantitativo de reuniões, bem como das atas realizadas de encontros pedagógicos nos anos de 2016 e 2017:

Quadro 5 - Atas Pedagógicas e Temática Afro

Ano	Número de reuniões	Número de atas existentes	Temática afro
2016	10	4	0
2017	10	8	0

Fonte: arquivos da E.E. Antônio Coelho.

Analisando as atas realizadas de encontros pedagógicos nos anos de 2016 e 2017, que somam um total de 4 atas em 2016 e 8 atas em 2017, em nenhuma delas é possível identificar espaço de formação em cultura africana e trabalho com esse conteúdo na referida instituição de ensino. Ou seja, do total de 12 atas relativamente a dois anos, nenhuma registrou uma formação continuada para o professorado sobre a temática.

É importante observar, entretanto, que existe uma discrepância entre o número de atas do ano de 2016 e o número de reuniões de fato realizadas, que somaria, nos dois anos analisados, um total de 20 reuniões tendo em vista que essas são realizadas para cumprir as horas de módulo II em reuniões gerais dos

meses de março a dezembro. Esse fato leva a crer que algumas reuniões não foram registradas em atas, evidenciando um trabalho deficiente de registro pedagógico na E.E. Antônio Coelho.

O Ensino Médio noturno conta com 13 disciplinas em sua grade curricular tanto para EJA quanto para o Ensino Regular noturno, quais sejam: Português, Matemática, História, Geografia, Arte, Inglês, Filosofia, Sociologia, Educação Física, Biologia, Física, Química e Diversidade Inclusão e Mundo do Trabalho (DIM). Esta última se junta às Atividades Interdisciplinares Complementares.

Nesse contexto, DIM e Atividades Interdisciplinares Complementares se tornam no currículo uma única disciplina, cujo intuito é preparar os alunos do Ensino Médio noturno, regular e EJA para o mundo prático do trabalho, bem como repor a carga horária menor de aulas efetivas que são lecionadas no período noturno.

Ainda com relação à análise das turmas existentes na escola-alvo desta pesquisa, bem como dos diários dos professores atuantes na instituição, os dados relativamente ao ano de 2016 são apresentados no Quadro 6:

Quadro 6 - Turmas existentes em 2016

Modalidade de Ensino	Série/Etapa	Número de turmas
EJA	1 ^a	1
EJA	3 ^a	1
Total		2

Fonte: arquivos da E.E. Antônio Coelho.

Como em 2016 só existiam turmas de EJA – Ensino Médio nessa escola, sendo 2 turmas no primeiro semestre, com um total de 59 alunos atendidos na metade inicial do ano, e 2 turmas no segundo semestre, com um total de 77 alunos atendidos nesse período, analisou-se um total de 52 diários, abrangendo todas as disciplinas do Ensino Médio dessas turmas levando em conta dados obtidos no SIMADE da escola..

Por meio dessa análise, foi possível verificar que somente nos diários das disciplinas de História e Geografia há menção a atividades que contemplavam a

cultura africana e afro-brasileira. Os dados acerca dessa verificação estão dispostos no Gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1 - Análise de Diários 2016



Fonte: arquivo da Secretaria da Escola: Diários de Classe.

Dentre essas atividades, foram registrados conteúdos que estudavam a história do continente africano e a escravidão no Brasil, atividades que contemplavam a atual situação dos africanos e afro-brasileiros no Brasil, atividades com vídeo, filmes, documentários, apresentações artístico-culturais do grupo afro Ganga Zumba, entre outras. Ou seja, de 52 diários, somente em 4 foram citados trabalhos efetivos com a temática. Das 20 aulas de Geografia e 20 aulas de História em cada turma semestral da EJA, 15 delas – de cada disciplina, ou seja, 30 aulas – apontadas nos diários de cada turma abordavam a temática africana.

Sendo essas atividades realizadas no decorrer de todo o ano (semestre) letivo em questão, a cultura africana foi colocada nessas disciplinas como ponto chave de discussão. Os vídeos e textos que abrangiam a temática eram vistos e lidos ao menos uma vez ao mês no caso de vídeos e praticamente durante toda a semana no caso de debates e textos sobre a temática, porém de forma compartimentada, sem abranger todo potencial científico/cultural interdisciplinar do assunto.

Em continuidade à análise das turmas e dos diários dos professores atuantes na escola-alvo desta pesquisa, apresentam-se a seguir os dados relativamente ao ano de 2017 no Quadro 7:

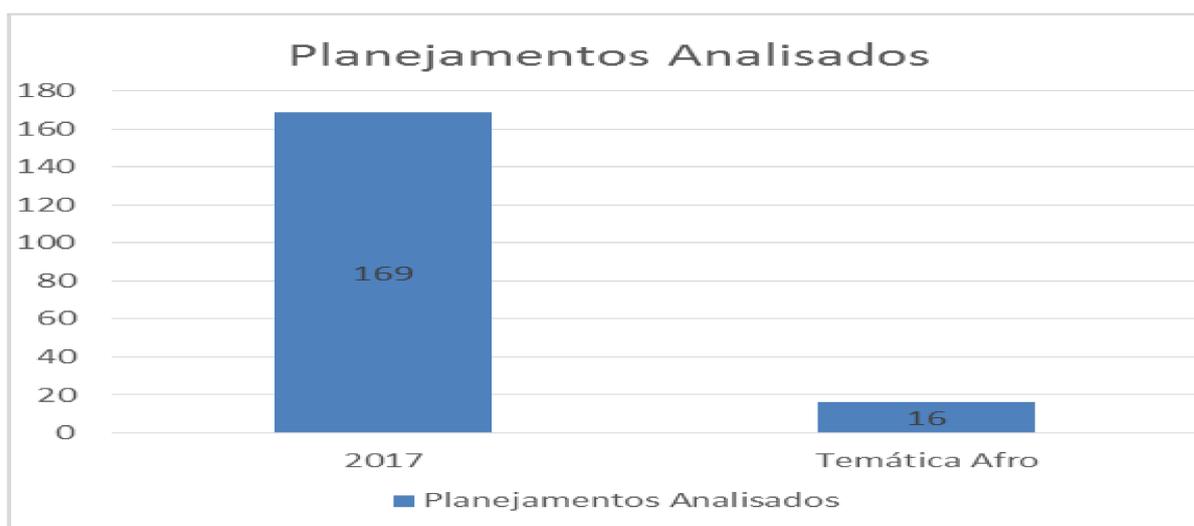
Quadro 7 - Turmas existentes em 2017

Modalidade de Ensino	Etapa /Ano	Número de turmas
REGULAR	1	1
EJA	1 ^a	1
EJA	2 ^a	1
EJA	3 ^a	1
Total		4

Fonte: arquivos da E.E. Antônio Coelho.

Em 2017, havia na E.E. Antônio Coelho 4 turmas tanto no primeiro quanto no segundo semestre deste ano base, sendo uma turma de Ensino Médio regular e 3 turmas de EJA – Ensino Médio, sendo uma de cada etapa (1^o, 2^o e 3^o). Os resultados relativamente ao estudo dos planejamentos do ano de 2017 estão dispostos no Gráfico 2:

Gráfico 2 - Análise de Planejamentos – Ano 2017



Fonte: arquivos E.E. Antônio Coelho encontrados em pastas específicas para Planejamento, na Secretaria, no ano de 2017.

Do ano de 2017, foram analisados 169 planejamentos, que englobaram o primeiro e o segundo semestre do ano em questão. Nesse âmbito, notou-se somente nos 16 planejamentos da disciplina de História um trabalho efetivo com o assunto em estudo. Esses planejamentos abrangem as turmas semestrais da EJA e os bimestres da turma de 1º ano regular do Ensino Médio da escola-alvo desta pesquisa.

Ante o contexto descrito, verificou-se que a disciplina de História trabalhou a temática de forma bem diversa, com debates, textos atuais, filmes, palestras, entre outras atividades. Porém, mais uma vez, nota-se um trabalho insuficiente com relação à Lei 10.639/2003, pois esta solicita um trabalho interdisciplinar, que deve abranger para essa caracterização o máximo de disciplinas do currículo e seus planejamentos, o que claramente não vem ocorrendo. Dos 16 planejamentos, todos contemplavam a cultura africana, ou seja, 100% do planejamento da disciplina de História previa trabalhos com a cultura africana.

Por meio da análise das postagens realizadas pela instituição neste período na sua página na rede social (no caso, o Facebook), bem como dos seus arquivos de computadores e documentos oficiais e do *site* da secretaria de educação, onde alguns dos projetos da escola foram expostos, foi possível constatar que, durante o ano de 2017, muitos projetos foram realizados – aproximadamente 12. Contudo, somente 3 deles tiveram a temática da cultura africana e afro-brasileira em destaque, quais sejam: o “Setembro amarelo”, que discutia a temática do suicídio de adolescentes negros; o “Projeto da Consciência Negra”, em novembro; e o Projeto de Iniciação científica UBUNTU - NUPEAAs, que incentiva a iniciação científica aos jovens do Ensino Médio. Conforme já mencionado, todos elaborados e implementados com o apoio do professor de História.

Segundo o edital do Projeto de Iniciação Científica, quem possuísse interesse em participar dele deveria elaborar um projeto relacionado à temática da cultura africana. A proposta desenvolvida pela escola em questão foi escrita pela diretora e pela professora de História, sendo intitulado de “Afirmação Identitária”. A elaboração levou em consideração dados conseguidos em outro projeto do estado de Minas Gerais, as rodas de conversa, do ano de 2017, por meio das quais foi possível conhecer relatos de estudantes cujos conteúdos demonstravam que muitos jovens negros têm uma visão negativa com relação à sua cultura.

O projeto UBUNTU - NUPEAAs, com o título “Afirmação Identitária”, iniciou-se no dia 16 de agosto de 2017, tendo como objetivo fazer com que os participantes percebam e valorizem a cultura próxima a eles. Quando iniciaram a pesquisa, encontram diversas personalidades próximas que, segundo dados coletados por esses jovens participantes, lutaram, ao longo dos anos, pelo reconhecimento da cultura de matriz africana.

Como resultado desse Projeto de Iniciação Científica, foi produzido um artigo que contou com a contribuição de todos os envolvidos no projeto, alunos e docentes. Ademais, com o material coletado nas entrevistas ao longo da duração do trabalho foi produzido, pelos alunos, um documentário, que está disponível na plataforma virtual *Youtube*.

O resultado do projeto, qual seja a produção de artigo e documentário, foi apresentado a toda comunidade escolar e autoridades da área da educação da cidade de Ponte Nova/MG, no ano de 2018, em um evento em que foram convidados a comunidade, por convite entregue pelos alunos, e as autoridades educacionais, por convite via contato através de e-mail institucional. O dia foi efetivado num total de 5 horas de trabalho entre apresentações artísticas da cultura afro, documentário e resultados expressos no artigo.

A E.E. Antônio Coelho e sua comunidade possuem forte ligação com a cultura africana, de modo que seria de extrema importância uma expansão maior ao reconhecimento de seu vínculo sociocultural com a instituição de ensino. Reconhecer o pertencimento da escola a essa importante cultura seria enaltecer a realidade de seus alunos e da comunidade, dando a estes uma visibilidade há muito negada.

Com esse projeto de iniciação científica ainda em fase inicial, nota-se a importância de um trabalho mais intenso da escola em relação à temática em estudo, o que pode ser feito por meio da criação de espaços e momentos de discussão e valorização interdisciplinar. Essas iniciativas auxiliaram na valorização da cultura que circunda a instituição e que faz parte diretamente da vida de seus discentes.

Por meio da participação efetiva no desenvolvimento do projeto de iniciação científica e das falas realizadas durante as realizações do projeto da roda de conversa do ano de 2017, foi possível observar que os alunos têm interesse em um

trabalho mais abrangente com relação a essa cultura, porém esse trabalho precisa ser interdisciplinar, fazendo parte do planejamento dos docentes de modo geral. Ou seja, é necessário que esse tema perpassa todas as disciplinas e não fique restrito apenas a projetos específicos e de forma compartimentada, como já vem ocorrendo, por exemplo, no caso do projeto de iniciação e nos planejamentos da disciplina de História.

O trabalho no ano de 2017 resultou em projetos de expressão juvenil, por meio dos quais, juntamente com os professores, jovens se expressavam em cartazes sobre temas como personalidades marcantes, profissões desejadas, entre outros assuntos. Analisando as fotos tiradas desses cartazes, pode-se notar uma predominância da imagem da figura branca em detrimento da escolha da figura negra, de uma figura negra para cada cinco brancas, o que também revela a pouca ligação desses jovens negros com relação à sua cor e sua cultura e demonstra ainda mais a importância de se buscar um trabalho mais efetivo em cima desse assunto com eles:

Quadro 8 - Figuras de representatividade em 2017

	Nº de cartazes	Nº de pessoas representadas	Total de negros	Total de brancos	Nome do Projeto
	8	16	1	15	Setembro Amarelo (Suicídio)
	3	5	0	5	Festa Junina
	1	1	0	1	Dia da Mulher
	15	15	5	10	Feira de Ciências
Total:	27	37	6	31	4

Fonte: elaborado pela autora com base no Arquivo da Secretaria da Escola (2017).

No Quadro 8, é possível observar que, do número total de figuras presentes nos cartazes encontrados nos arquivos da escola, somente 16,2 % das pessoas neles representadas são de pele negra, um percentual ínfimo diante dos 83,8% de representações de pessoas brancas presentes. Tal cenário traz a ideia de que os negros são pouco valorizados em projetos que não sejam específicos da cultura negra como é o caso da Consciência Negra.

Já o ano de 2016 teve um percentual maior de representações negras nos cartazes tendo em vista a metodologia de comemoração do Dia da Consciência Negra, que naquele ano ocorreu em moldes de sábado letivo, diferentemente de 2017, quando se optou por realização de debates e exibição de vídeos. Essa circunstância pode ser melhor analisada no Quadro 9 apresentado adiante:

Quadro 9 - Figuras de Representatividade em 2016

	N° de Cartazes	N° de Pessoas Representadas	Total de Negros	Total de Brancos	Nome do Projeto
	4	13	2	11	Dia de Cidadania
	3	8	2	6	Educação para a Vida
	21	17	17	0	Consciência Negra
Total:	28	38	21	17	3

Fonte: elaborado pela autora com base no Arquivo da Secretaria da Escola (2016).

Por meio do Quadro 9, é possível perceber que, do número total de pessoas presentes nos cartazes, 21 das figuras representam negros, sendo que o maior número dentre as representações negras, um total de 17, se encontra em cartazes representativos da Consciência Negra. Esse fato traz a percepção de que o negro é lembrado, geralmente, nas gravuras para projetos de finalidade específica, tais como o da Consciência Negra que é sempre realizado no mês de novembro, mais especificamente no dia 20. Em 2016, a culminância da consciência foi em um sábado letivo, fazendo com que os cartazes fossem pensados em função do tema e, necessariamente, o espaço da escola tivesse de ser enfeitado em alusão à temática do projeto, que neste caso é a cultura negra, sendo quase que obrigatória essa representação.

Nesse sentido, houve uma aproximação da E. E. Antônio Coelho com o grupo afro Ganga Zumba, que tem sua sede no Bairro de Fátima e possui muitas atividades desenvolvidas sobre a cultura em questão. Essa aproximação se deu através de conversas entre a gestão da escola e os representantes do grupo desde o ano 2016, porém foi em 2017, com o UBUNTU, que tal proximidade se fortaleceu.

Isso foi possível não só em razão de algumas aparições de pessoas do grupo na escola, mas também pela iniciativa da concessão de entrevistas para o projeto de iniciação científica organizado pela instituição de ensino com um grupo de alunos. Pelo projeto, esses discentes foram até alguns representantes do Ganga, em sua sede, colher relatos acerca da criação do grupo e da sua ligação em prol da defesa da cultura negra regional.

Entretanto, o grupo figurou poucas vezes em programações de atividades da escola, com uma participação em 2017 e outra em 2018, num total de duas presenças em dois anos. Nessas ocasiões, o grupo pôde apresentar um pouco de sua história, sua dança e, assim, oferecer uma contribuição ao processo de debate sobre o assunto dentro da instituição.

Os idealizadores e atuais dirigentes do grupo afro Ganga Zumba desenvolvem projetos de afirmação cultural africana durante todo o ano nos quais se mostra a história dos povos africanos antes, durante e depois do período em que foram escravizados em território brasileiro. Ademais, como o grupo é de convivência da maioria dos alunos, esses fazem, por proximidade, parte de sua cultura local, atuando diretamente em sua construção cultural e Identitária.

Os projetos do Ganga demonstram a importância de um trabalho de magnitude ampla, baseado em uma cultura que está tão fortemente ligada aos alunos da E. E. Antônio Coelho, pois nessa escola, conforme já elucidado, trabalha-se ainda pontualmente, e de maneira compartimentada, com a temática em questão.

Esses jovens, muitas vezes invisíveis para a sociedade contemporânea, necessitam de mais atenção, precisam que lhes seja dado espaço para que possam apresentar e enaltecer suas características socioculturais. A Lei 10.639/2003 não estipula que o trabalho com a cultura afro seja realizado por uma determinada disciplina, ou em um determinado espaço do currículo da educação básica, mas sim que esse assunto seja abordado de forma interdisciplinar, dando a essa temática o devido valor que foi negado aos africanos e afrodescendentes, que passaram por anos de invisibilidade social e cultural, portanto, de acordo com a Lei 10.639/2003, nenhuma escola pode abster-se de seu papel social e de estimulação cultural.

No próximo capítulo, apresenta-se a pesquisa analisada, tendo por suporte um referencial teórico que abrange as teses centrais sobre o tema em estudo nesta dissertação, abordando textos de autores que tragam em suas pesquisas conceitos

ligados diretamente com a abordagem da cultura africana na escola e/ou conceitos primordiais para seu entendimento no contexto brasileiro.

3 O ESTUDO DA CULTURA AFRICANA: CONCEITOS E ABORDAGENS

Este capítulo dedica-se à análise dos dados da pesquisa, bem como à sua fundamentação teórica, ou seja. Ou seja, encontrar-se-á aqui a análise dos dados que foram coletados no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, articulados aos pressupostos dos referenciais teóricos dos autores que tratam da temática correlata à proposta deste estudo.

Na seção 3.1, traz-se uma discussão sobre interdisciplinaridade. No item 3.2, apresentam-se os dados da pesquisa levantados por meio da aplicação dos questionários aos educadores da E.E. Antônio Coelho, realizando uma reflexão a partir de autores que abordam os conceitos então pesquisados.

Já na seção 3.3, são demonstradas outras experiências a respeito do processo de implementação da lei em discussão. Nesse campo, relatam-se algumas experiências e projetos que contemplem a temática, seus principais desafios e conquistas.

3.1 O trabalho interdisciplinar na Educação Básica

Esta seção apresenta a discussão acerca do que se entende pela definição de interdisciplinaridade defendida no cerne desta pesquisa, sendo de suma importância tal discussão, uma vez que a implementação da Lei 10.639/2003 pressupõe a aplicação de seus preceitos de forma interdisciplinar.

O caso de gestão em torno do qual a pesquisa se desenvolve aborda a questão da interdisciplinaridade dentro do ensino da cultura africana e afro-brasileira no trabalho com a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino e a abordagem dessa temática nas escolas públicas e privadas do Brasil.

Entende-se a interdisciplinaridade, para fins desta pesquisa, como a desfragmentação na construção do conhecimento e a sua socialização. De acordo com Thiesen (2008, p. 545) a ideia da interdisciplinaridade significa a “[...] produção e socialização do conhecimento no campo educativo”. Para o autor, a melhor forma de se trabalhar os conteúdos de forma a abranger todo seu potencial educativo seria de maneira não compartimentada, como normalmente ocorre na maior parte dos

estabelecimentos de ensino. Seria essa a finalidade desejada de uma educação multidisciplinar:

De modo geral, a literatura sobre este tema mostra que existe pelo menos uma posição consensual quanto ao sentido e à finalidade da interdisciplinaridade: ela busca responder à necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento (THIESEN, 2008, p. 545).

Ainda levando em conta os dizeres de Thiesen, (2008, p. 548), concebe-se que “[...] o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para ligar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas [...]”. Aqui, entende-se como fronteira a forma compartimentada existente no currículo brasileiro atualmente, no qual cada disciplina trabalha seus conteúdos determinadas por um currículo específico com carga horária determinada. A fronteira, nesse caso, também significa o trabalho compartimentado, em que cada disciplina é pensada isoladamente, sem trazer as contribuições das diferentes áreas.

Por exemplo, quando se trabalha com um estado brasileiro como tema, as disciplinas podem, em suas aulas específicas, trabalhar dados desse estado. Essa abordagem pode envolver diversas matérias conforme as particularidades de cada conteúdo: geografia (relevo), biologia (fauna, flora), português (regionalismo específico), química (principais minerais encontrados no território estudado), história (a história do estado, principais acontecimentos históricos), entre outros aspectos. Dessa forma os alunos terão uma sequência de trabalho com o assunto, obtendo uma visão ampla do tema abordado.

Ao se trabalhar de forma interdisciplinar, é necessária uma série de cuidados por parte do docente como observa Fazenda (2008):

[...] cuidados nas pré-suposições teóricas investigando os saberes que referenciam a formação de determinado professor, cuidados ao relacionar esses saberes ao espaço e tempo vivido pelo professor, cuidados no investigar os conceitos por ele apreendidos que direcionaram suas ações e finalmente cuidado em verificar se existe uma coerência entre o que diz e o que faz (FAZENDA, 2008, p. 96).

Conforme pondera a autora, esses cuidados são necessários como meio de garantir o alcance do sentido, da intencionalidade e da funcionalidade ao se trabalhar de forma interdisciplinar.

O trabalho em carga horária, como acontece no currículo nacional, com conteúdos separados, para Thiesen (2008), mina a complexidade dos conteúdos educativos, pois dificulta a visualização das ligações, ou seja, os pontos que convergem os conteúdos propriamente ditos, existindo aqui uma fragmentação das ciências. Através do uso do método indutivo, divide-se o objeto de estudo. Ainda segundo o autor, a interdisciplinaridade vem como resposta a essa fragmentação do conhecimento científico do método indutivo, rompendo com esse processo.

Os termos integração, diálogo e inter-relação, segundo Ferreira (2005), podem sim estar presentes no conceito de interdisciplinaridade, porém este não pode se reduzir a essas interpretações errôneas ou limitadas, que são entregues por alguns estudiosos, as quais desmantelam e/ou fragmentam a unidade do processo de criação do conhecimento. Para a autora, “[...] A interdisciplinaridade perpassa todos os elementos do conhecimento, pressupondo a integração entre eles. Porém, é errado concluir que ela é só isso” (FERREIRA, 2005, p. 34).

Para Souza e Pinho (2017), é importante ter em mente a visão que Fazenda (2003) traz sobre a interdisciplinaridade como sendo o romper das barreiras disciplinares. Ou seja, aqueles docentes que a abraçam trazem conteúdos mais ricos em diálogos e significações para seus alunos, sendo este romper o conceito mais utilizado e o que mais se adéqua ao que se busca nesta dissertação conforme exposto no início desta seção.

Fazenda (2008) reafirma a importância da interdisciplinaridade, que vem se desenvolvendo através dos avanços científicos:

O conceito de interdisciplinaridade como ensaiamos em todos nossos escritos desde 1979 e agora aprofundamos encontra-se diretamente ligado ao conceito de disciplina, onde a interpenetração ocorre sem a destruição básica às ciências conferidas. Não se pode de forma alguma negar a evolução do conhecimento ignorando sua história (FAZENDA, 2008, p. 97).

Nessa passagem, Fazenda (2008) deixa clara sua posição em relação à importância da evolução histórica na construção dos conhecimentos, sendo importante considerá-la em análises de construções atuais.

Souza e Pinho (2017) trazem a ideia de que existe um conflito de interpretações quando se fala sobre a interdisciplinaridade, havendo para esta uma multiplicidade de conceitos pela qual o destaque para a importância do trabalho de caráter interdisciplinar se dá pelo aumento do diálogo entre os diversos conceitos compartilhados pelas diversas áreas dos saberes. Existe, por exemplo, um conflito e/ou confusão no que tange ao conceito de interdisciplinaridade, confundindo-o com o conceito de transdisciplinaridade.

Para fins de esclarecimento, faz-se necessário trazer neste ponto o conceito de transdisciplinaridade, evitando e/ou esclarecendo para o leitor essa diferença entre inter e transdisciplinaridade.

Nesses termos, Souza e Pinho (2017) trazem à discussão a transdisciplinaridade para este novo escopo de trabalho escolar:

A transdisciplinaridade favorece um diálogo vivo, promotor de uma abertura que visa à conjugação. Assim, consolida-se como campo fértil na articulação entre os diferentes níveis de organização do conhecimento (disciplinaridade, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade), e em uma postura de transcendência, amplia-se para além deles (SOUZA; PINHO, 2017, p. 97).

As autoras trazem neste ponto que a transdisciplinaridade articula as diversas formas de organização do conhecimento, dentre elas a interdisciplinaridade. Ou seja, para Souza e Pinho (2017), a transdisciplinaridade liga as várias formas de se apresentar o conhecimento seja ele científico ou senso comum.

Segundo as pesquisadoras citadas, transdisciplinaridade possui caráter dimensional/ multidimensional. Ela extrapola o campo das disciplinas, buscando aqui toda a complexidade dos saberes, a validação dos conhecimentos não científicos.

Como este trabalho visa especificamente à abordagem interdisciplinar, esta reflexão sobre a transdisciplinaridade foi um meio de esclarecer possíveis dúvidas a respeito dos dois termos. Porém, na sequência textual, para fins de esclarecimento, este estudo se deterá no conceito de interdisciplinaridade, sendo este essencial para continuação dos esclarecimentos dos dados obtidos na pesquisa.

Novamente, Thiesen (2008) demonstra a importância do uso desta metodologia em análise, qual seja o trabalho interdisciplinar, para o alcance de melhores resultados com trabalhos pedagógicos. O autor define a

interdisciplinaridade como um trabalho em conjunto pelas disciplinas compartimentadas até então, “[...] que visa à recuperação da unidade humana pela passagem de uma subjetividade para uma intersubjetividade [...]” (THIESEN, 2008, p. 548), haja vista que, ao se trabalhar de forma articulada, lida-se com ideias diversas sobre um mesmo conteúdo. Ademais, trabalha-se com visões em áreas e níveis diferentes, o que torna o estudo de determinado conteúdo bem mais completo.

Ao se estudar de maneira interdisciplinar uma temática, o que se faz é uma abordagem em diversos níveis de compreensão daquele assunto. Assim, seu estudo atinge um maior nível também de complexidade.

Para Thiesen (2008, p. 550), “[...] O mundo está cada vez mais interconectado, interdisciplinarizado e complexo”. Sendo assim, desmarcar os limites entre os conteúdos torna-se uma difícil missão, além de ser um desastre em linhas educacionais, pois se restringe o acesso de todo o potencial educativo de determinado conteúdo. Para o autor, na sociedade contemporânea, existe uma linha muito tênue entre os limites existentes entre as disciplinas, linha esta que, muitas vezes, se torna invisível ao se analisar o início de um conteúdo e fim de outro.

Neste ponto, cabe trazer a reflexão proposta por Carlos (2007):

Alunos adentram salas de aula e estudam pequenos compartimentos sobre o comportamento humano e natural, como se a própria natureza e vida fossem compartimentados. Por exemplo, alunos adentram as aulas de biologia para estudar a taxinomia dos seres vivos e isso é feito como se a própria natureza tivesse dividido o mundo entre mamíferos e répteis. Mesmo admitindo-se a necessidade de estudar esses compartimentos, chamados disciplinas, o professor na sala de aula acaba esquecendo que a divisão é uma simplificação humana com objetivo de tornar o estudo menos complexo (CARLOS, 2007, p. 23).

Para o autor, os docentes precisam ampliar a visão do conhecimento como ele é na realidade, não se restringindo apenas às simplificações, que existem como recurso facilitador de conhecimento de áreas específicas desse conhecimento. A interdisciplinaridade possui aqui o papel de amplificador do real, um meio de se voltar às origens do conhecimento como ele é.

Como a visão da interdisciplinaridade é ainda pouco difundida nas escolas brasileiras, nota-se a falta dessa metodologia de trabalho, com as disciplinas de um

modo geral e com a Lei 10.639/2003 em se tratando da temática específica desta pesquisa de mestrado, no dia a dia escolar.

Pode-se notar, então, que o trabalho interdisciplinar trará benefícios para a melhoria da abordagem pedagógica referente ao tratamento da cultura africana e afro-brasileira nas escolas, trazendo, em especial, neste ponto, o estudo de Gomes (2005) para a afirmação identitária dos jovens negros frequentadores dessas escolas e atuantes na sociedade.

De acordo com Ferreira (2005, p. 34), é comum autores minimizarem o trabalho interdisciplinar, numa tentativa reducionista de trazer conceituação a esse termo. Para a autora, “[...] Não há interdisciplinaridade se não há intenção consciente, clara e objetiva por parte daqueles que a praticam”. Por essa concepção, no trabalho interdisciplinar, é importante a intenção dos sujeitos em perpetuar um determinado conhecimento, o desejo intencional daqueles que o abordarão, o desfecho que pretendem ter ao começar a destrinchar um conteúdo, assim como a analogia que a pesquisadora citada faz do trabalho interdisciplinar com partituras musicais.

Ou seja, para Ferreira (2005), a interdisciplinaridade tende a ultrapassar e enriquecer a integração dos elementos do conhecimento. Nesse sentido, para o trabalho com as relações étnico-raciais e, mais especificamente, com a implementação da Lei 10.639/2003, este trabalho se torna ainda mais importante, pois permite ao aluno entender o tema em toda sua complexidade.

Por sua vez, Barbosa (2005) pondera acerca da resistência cultural existente com relação à prática da interdisciplinaridade:

A prática interdisciplinar, por outro lado, sofre impedimentos resultantes da formação cultural da sociedade que reflete no setor educacional através da formação do professor, treinado por um saber fragmentado e realizando o seu trabalho sob as mais diversas influências. Estas se manifestam no cotidiano da sala de aula, onde o professor realiza um trabalho solitário e para qualquer iniciativa de criação do saber sofre inibições pela ausência de estímulos (BARBOSA, 2005, p. 74).

Barbosa (2005) traz em seu texto um dos maiores motivos para a resistência ao uso do método da interdisciplinaridade pelos docentes, qual seja seu treinamento fragmentado de formação, em que estes não são preparados para a abertura

proposta pela interdisciplinaridade. Ademais, soma-se a esse motivo a falta de estímulos na criação de um novo saber em sala de aula, falta esta enfrentada pelos professores diariamente em suas salas de aula.

Apropriar-se da ideia de interdisciplinaridade como uma desfragmentação dos conteúdos, originalmente, na atualidade estudados separadamente, conforme separação indicada na matriz de cada ano de escolaridade da educação básica. Esta é a verdadeira luta para o desenrolar de um trabalho de qualidade nesses moldes.

É fato que os docentes enfrentam esse problema diariamente ao serem cobrados por um trabalho em sala de aula com essa postura interdisciplinar. Postura que, como já observado nesta seção, apresenta maior alcance dos conteúdos estudados, pois integra as diversas áreas que compõe a construção real do conhecimento.

As relações étnico-raciais nesta pesquisa são estudadas à luz da abordagem interdisciplinar, tendo em vista que a Lei 10.639/2003 e a BNCC trazem esse modelo de trabalho como o mais indicado para o tratamento com a cultura africana e afro-brasileira em sala de aula nas diversas etapas da educação básica. Portanto, para uma implementação da referida lei, é importante que os docentes trabalhem de forma a relacionar as diferentes áreas que tendem a se comunicar na construção de uma cultura africana integrada e significativa.

3.2 O trabalho interdisciplinar com as relações étnico-raciais na Escola Estadual Antônio Coelho

Como apresentado na metodologia deste trabalho, para coleta de dados e enriquecimento da discussão na análise da interdisciplinaridade na implementação da Lei 10.639/2003 na E.E. Antônio Coelho, foram aplicados questionários aos docentes, PEUB's e EEB's, que se dispuseram participar da pesquisa, que passaram pela instituição nos anos de 2016, 2017 e 2018.

Os sujeitos participantes desta pesquisa serão especificados a seguir, delimitados por ano de atuação na escola. Em 2016: 1 professor (a) da disciplina de Português e Diversidade Inclusão e Mundo do Trabalho (DIM); 1 professor (a) que trabalhava com as disciplinas de História e Geografia; 1 professor (a) que trabalhava

com Química, Biologia e também com DIM; 1 professor (a) que lecionava Filosofia e Sociologia e um 1 docente de Língua Inglesa.

Conforme apresentando na seção de metodologia por meio do Quadro 1, os anos de 2017 e 2018, por possuírem alguns professores em comum, serão detalhados juntos nesta fase da pesquisa: 2 professores de Língua Portuguesa, sendo 1 professor em 2017 e 2018; 1 professor de Matemática (lecionou em 2017 e 2018); 2 professores de Educação Física, sendo 1 que trabalhou em 2017 e 1 que trabalhou em 2018; 2 professores de História, sendo 1 que trabalhou em 2017 e 1 que trabalhou em 2018; 1 professor de Geografia, que também lecionava Filosofia, (professor em 2017 e 2018); 3 professores de Física, sendo 1 de 2017 e 2 que trabalharam em 2018; 1 professor de Arte, sendo que este trabalhou em 2017 como complementação de carga horária; 1 professor de Sociologia (trabalhou em 2018); 2 professores de Língua Inglesa, sendo que 1 é comum aos anos de 2017 e 2018, um dos 2 professores de língua inglesa do ano de 2018, também trabalhava com a disciplina de arte.

Com relação aos Especialistas de Educação Básica que participaram da pesquisa, esses perfizeram um total de 2 respondentes: 1 que trabalhou em 2016 e 2017 e 2018, 1 que trabalhou somente em 2018. Professores para Ensino e Uso da Biblioteca (PEUB) totalizaram 2 participantes, 1 que trabalhou de 2016 e outro que trabalhou em 2018. O número total, entre docentes, EEB e PEUB, foi de 27 participantes da pesquisa.

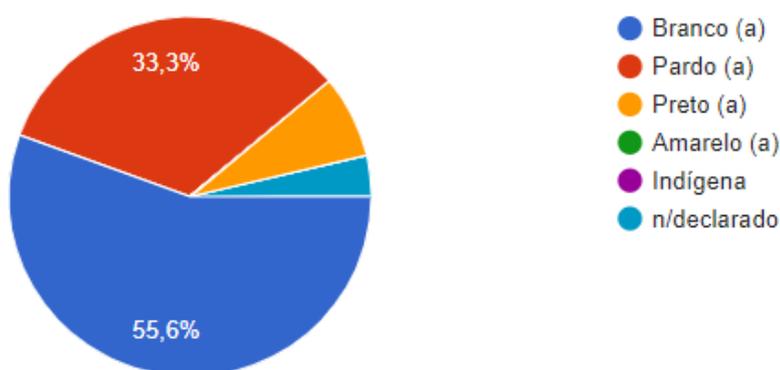
O corpo docente e de demais participantes desta pesquisa compõe-se, em sua maioria, de profissionais designados, ou seja, contratados, havendo um número ainda pequeno de professores efetivos apesar de se notar um aumento nesse âmbito entre os anos de 2016 a 2019 segundo dados das pastas funcionais dos funcionários da instituição. No ano de 2016, só a Especialista em Educação Básica (EEB) era efetiva. Já em 2019, a escola conta com 7 docentes efetivos, ou seja, professores concursados, além da EEB, também docente efetiva.

Pontos importantes que caracterizam as pessoas que trabalharam e que por ventura ainda trabalham na instituição de ensino pesquisa serão trazidos à discussão nesta parte da pesquisa, caracterizando, assim, a forma como o trabalho interdisciplinar com a Lei 10.639/2003 pode estar ou não acontecendo nesta instituição.

Para se ter uma ideia das características básicas do corpo docente E.E. Antônio Coelho, foi constatado que, nos três anos pesquisados, 81,5% dos profissionais dessa escola são do sexo feminino, contra apenas 18,5 % de presença do sexo masculino. Esse percentual não destoia muito segundo texto para discussão do IPEA (2017), em que é traçado um perfil dos professores da educação básica no Brasil, chegando à conclusão de que as mulheres são superiores em número nesta profissão, pelo menos em termos de educação básica.

Outro ponto aqui a se considerar também é a representação racial na população brasileira de professores. Segundo dados também divulgados pelo IPEA (2017), a população negra é subrepresentada, sendo a justificativa para esse fato encontrada em texto do IPEA (2015) cujos dados afirmam que a população negra possui um grau de formação inferior ao da população branca, o que justifica os dados do IPEA (2017) que trazem um número muito superior de brancos se comparados aos negros no quadro de docentes no Brasil:

Gráfico 3 - Representação dos professores de acordo com a cor na Escola Estadual Antônio Coelho



Fonte: dados tabulados a partir da análise dos questionários aplicados aos docentes em 04/06/2019.

Na Escola Estadual Antônio Coelho, dos 27 educadores que se dispuseram responder o questionário, 55,6 % se declararam brancos, 33,3% pardos, 7,4% pretos e 3,7% preferiram não declarar, o que converge com a pesquisa do IPEA (2017) tanto em se tratando representativamente com relação ao sexo quanto no

questo raça, uma vez que, segundo o IPEA, a maioria dos docentes se declara branco e do sexo feminino. Esses são os docentes que irão mediar o conhecimento sobre a cultura africana e afro-brasileira na E.E. Antônio Coelho segundo dados obtidos no decorrer da pesquisa com aplicação dos questionários.

É indiscutível que as políticas de ações afirmativas têm importância direta na mudança dos cenários de representatividade dos negros no quadro social do Brasil. O texto do IPEA (2017) usa dados estatísticos retirados do Censo 2015, informação encontrada durante análise do texto em questão. O importante aqui é destacar essa maciça representação feminina na profissão de professor de educação básica e a predominância dos declarados brancos nesta profissão, em especial na escola-alvo da pesquisa empreendida, pois, como foi destacado, esta se encontra localizada em território de remanescentes de Quilombo.

A E.E. Antônio Coelho está situada, como descrito em na seção 2.4 desta dissertação, no Bairro São Pedro, área periférica da cidade de Ponte Nova/MG. Esse bairro está nas adjacências de outro, o Bairro de Fátima, que teve no ano de 2007 reconhecimento oficial pela Fundação Palmares como bairro de remanescentes de Quilombo. Portanto, a escola está inserida diretamente, por sua localização e por seu grupo de alunos atendidos, na cultura afro-brasileira e africana.

A predominância de brancos na docência de uma escola que atende alunos predominantemente negros pode acarretar em um choque cultural? Para Gomes (2005, p. 41), o traço identitário acaba por configurar um fator significativo em um contexto como esse, uma vez que configura o quadro de representatividade da escola, entre alunos e docentes:

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais, que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana

No entender da autora, o processo de construção da identidade negra não destoa do processo mais amplo de construção da identidade com um todo, porém existem aqui melindres específicos que evocam toda a invisibilidade de um povo,

renegação de uma cultura ou sua inferiorização, sendo a identidade negra, na visão da autora, um processo de construção social.

Tendo em vista que o corpo docente da escola-alvo desta pesquisa se identifica, em sua maioria, como de cor branca, o que acaba por determinar entre os professores uma predominância da cultura caucasiana, ou seja, branca, pode vir a ocorrer um choque cultural entre alunos e professores, com um enorme agravante: o poder de decisão do que é inerente, ou importante, por assim dizer, no cerne da sala de aula está nas mãos dos ditos brancos.

Para implementar a Lei 10.639/2003, exige-se que o servidor da área da educação possua um conhecimento acerca de elementos da cultura africana em um contexto geral, mas também em específico com a disciplina lecionada por esse servidor, além de ser necessário que ele detenha um conhecimento sobre o trabalho interdisciplinar. Daí a importância do conhecimento amplo do docente sobre o conteúdo da cultura africana e afro-brasileira. É preciso também fugir de achismos, de conhecimentos envoltos em preconceitos, mas, acima de tudo, é necessário buscar, o tempo todo, complementação curricular para suas formações de base.

Na Escola Estadual Antônio Coelho, não existe nenhuma disciplina específica para o ensino da cultura africana e afro-brasileira como encontrado em algumas escolas de outras redes ou municípios. Nessa instituição de ensino, o trabalho é, em sua maior parte, realizado no decorrer do ano letivo em projetos específicos sobre o tema e por alguns docentes como já informado em seções anteriores.

O trabalho interdisciplinar da E.E. Antônio Coelho tem acontecido, em um quadro geral, nesses 3 anos que constituíram o período base das pesquisas feitas para realização desta dissertação, com trabalhos esporádicos e dissociados do dia a dia da sala de aula como se pode notar ao se apresentar os planos de aula e registro dos diários dos docentes.

O trabalho acontece com base na união, ou seja, na reunião de professores das diversas disciplinas, ao longo do ano, nos projetos de sábados letivos, que são sábados constantes no calendário escolar. Um exemplo é o sarau literário, em que o tema foi Lima Barreto. Na ocasião, a professora de História trabalhou o momento histórico e político em que viveu Lima Barreto; a docente de Geografia trouxe um estudo geopolítico do Brasil na mesma época, com dados sobre a economia da época, entre outros aspectos; o(a) docente de Português trouxe um trabalho sobre

os tipos de texto escritos pelo autor e suas principais contribuições para literatura; o(a) professor(a) de Matemática elaborou gráficos com dados estatísticos sobre as produções e vida do autor; Sociologia e Filosofia destrincharam, no contexto de suas disciplinas, as ideias de Lima Barreto e suas contribuições na vida social da época; Artes trouxe o estudo das contribuições do escritor dentro das diversas vertentes de sua área. Assim, os alunos puderam viver integralmente o tema Lima Barreto.

Na comemoração da Consciência Negra, em novembro, também se optou por um tema, que no caso foi a Capoeira. No âmbito desse assunto, os docentes das diversas áreas abordaram o conteúdo de maneira que o estudo se fez de modo a trabalhar toda a complexidade que existe por trás desse tema, como a história da capoeira e suas cantigas, como e de onde surgiram, a importância das rodas de capoeira para a comunidade negra, entre outras questões que, estudadas em conjunto, dão sentido à temática.

Também é possível mencionar o projeto específico para o trabalho com as relações étnico-raciais, mais precisamente o caso do UBUNTU, que foi um trabalho produzido no ano de 2017 e 2018 por meio do desenvolvimento da iniciação científica no âmbito das relações étnico-raciais com jovens do Ensino Médio.

O projeto UBUNTU foi idealizado pela diretora e pelas professoras de História dos anos de 2017 e 2018 com um grupo de 10 (dez) alunos do ensino médio regular. A temática optada para desenvolvimento do projeto foi “Afirmação Identitária”, e os alunos envolvidos na pesquisa entrevistaram moradores do Bairro São Pedro envolvidos com a cultura africana, bairro em que a escola está localizada. Os discentes entrevistaram também integrantes do grupo afro Ganga Zumba para que esses contassem a história da criação de suas principais ações, tanto as já desenvolvidas como as em desenvolvimento.

Essas entrevistas foram convertidas em um artigo final escrito e em um documentário, que foi apresentado pelos alunos e pelos coordenadores do projeto em um seminário, no ano de 2018, que contou com a presença de toda a comunidade escolar.

O trabalho tem sido feito por pessoas que têm proximidade com a temática, mas não tem abrangido todas as áreas do conhecimento e muito menos as aulas diárias, e sim somente trabalhos para finalidades específicas como os indicados nos parágrafos anteriores.

A maior dificuldade encontrada para o trabalho diário com as relações étnico-raciais de maneira interdisciplinar está na limitação dos docentes no trabalho interdisciplinar efetivo em sala de aula. Como bem demonstrado pelos estudos dos autores trazidos no referencial teórico desta dissertação, a desfragmentação é ainda algo com que os docentes não estão acostumados, pois, em sua maioria, nas formações iniciais, o ensino se pautou no trabalho fragmentado com os conteúdos.

Outro ponto que interfere no trato das relações étnico-raciais está no quesito formação. Fiabani (2010) relata que seu trabalho, realizado no intuito de formar os docentes para o trabalho com a cultura africana e afro-brasileira, se deu por conta da formação deficitária dos docentes para o trabalho com a temática.

No questionário aplicado aos docentes da escola-alvo desta pesquisa, no que tange ao campo da formação acadêmica, verifica-se que: 74,1% formaram-se em Instituição Pública, 25,9% em Instituição Privada. Quanto ao grau de formação, 51,9% só possuem graduação, 40,7% possuem especialização em nível *stricto sensu* e 7,4% possuem mestrado. O Quadro 10 traz um resumo das informações quanto a esse contexto:

Quadro 10 - Formação dos Docentes e Profissionais da E.E. Antônio Coelho

Tipo de Instituição	Pública	Privada	
	74,1%	25,9%	
Nível de Escolaridade	Graduação	Especialização	Mestrado
	51,9%	40,7%	7,4%

Fonte: dados tabulados a partir da análise dos questionários aplicados aos docentes em 04/06/2019.

Sobre a formação docente, Fiabani (2010) lembra a importância desse fator para a abordagem da cultura africana e afro-brasileira no ensino:

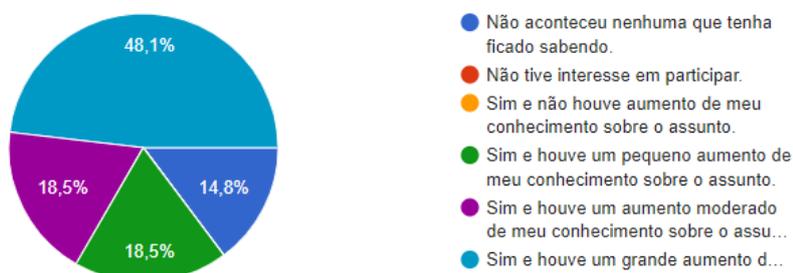
Faz-se necessário complementar a formação dos professores da rede pública e privada de ensino. A Lei 10.639/03 poderá tornar-se letra morta se os professores não se inteirarem de bibliografia adequada, técnicas e recursos pedagógicos referentes à História da África e cultura afro-brasileira. A universidade precisa se comprometer com a educação básica, pois estará preparando melhor seus futuros discentes (FIABANI, 2010, p. 5).

Para o autor, a deficiência na formação dos docentes para desenvolvimento do trabalho com a cultura africana e afro-brasileira está em todo o Brasil, independente se esta formação é feita em nível público ou particular. Ademais, na visão de Fiabani (2010), as universidades cumprem o papel de melhor preparação dos futuros docentes da Educação Básica brasileira para esse tema.

Com relação aos novos formandos, cabe às universidades se adequar para uma formação que contemple essa área. Para aqueles que estão em atuação e não passaram por uma formação adequada, as universidades devem promover momentos de formação, tais como o proposto por Fiabani (2010) em seu projeto de extensão.

Ademais, foi questionado aos docentes a respeito de participação em cursos e/ou projetos sobre elementos da cultura africana. Os dados coletados com essa questão estão expostos no Gráfico 4 a seguir:

Gráfico 4 - Participação em Cursos sobre Elementos da Cultura Africana



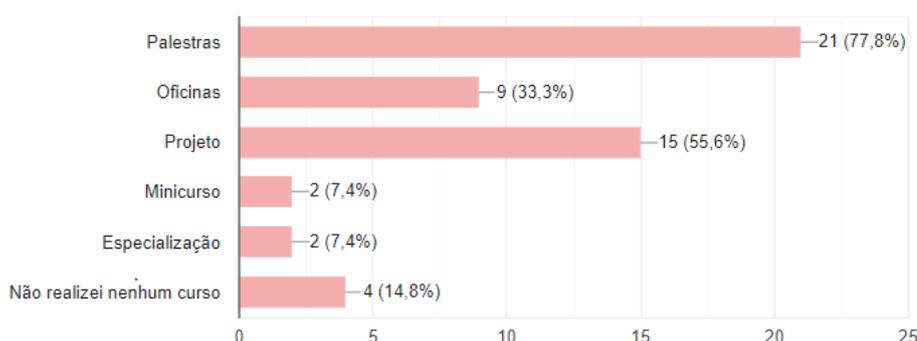
Fonte: dados tabulados a partir da análise dos questionários aplicados aos docentes em 04/06/2019.

Dos 27 profissionais participantes da pesquisa, 85,2% disseram ter participado de formação sobre a temática afro, com alguma diferença entre o grau de influência dessa formação em seu trabalho, classificado entre grande, moderado e pequeno. Porém, pela alta taxa de pessoas que participaram, nota-se que essa formação aconteceu.

Dos respondentes, 14,8% disseram não ter acontecido nenhuma formação no âmbito da temática afro de que tenham ficado sabendo. No entanto, se for levado em conta o percentual de professores que informaram que essa circunstância

aconteceu, pois responderam terem participado de formação com a temática em estudo, pode-se notar certo desinteresse, ou, ainda, pouca relevância que essa parcela cuja resposta dada foi não ter ficado sabendo de nenhuma ação nesse sentido dê a este assunto especificamente. O Gráfico 5 traz os dados relativos quanto aos cursos de que os docentes afirmam ter participado:

Gráfico 5 - Tipos de cursos frequentados

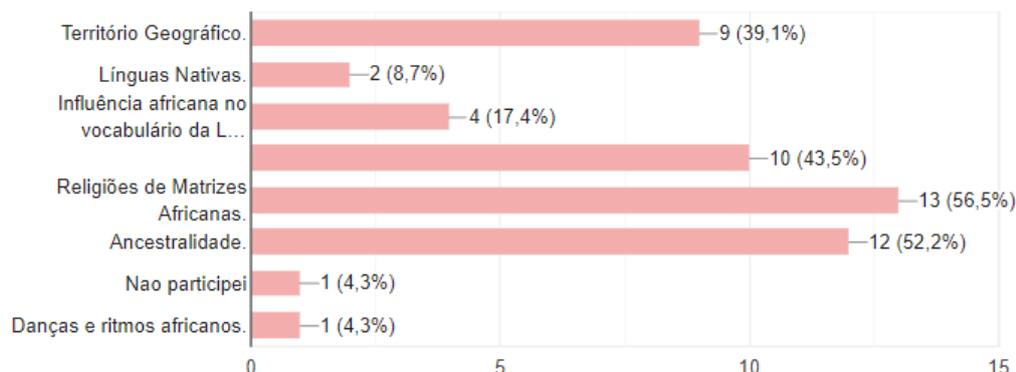


Fonte: dados tabulados a partir da análise dos questionários aplicados aos docentes em 04/06/2019.

Dentre os tipos de formação/cursos mais frequentados, estão palestras, projetos e oficinas, precisamente formas optadas por Fiabani (2010, p. 1): “[...] O projeto de formação de docentes tinha por objetivo ofertar palestras, oficinas, eventos culturais, revisão de literaturas, reflexão sobre a situação social do negro no Brasil”. A preferência por esses eventos dá-se exatamente por serem formações rápidas e de grande abrangência, além de possuírem boa aceitação nas escolas.

Já por projetos e por tipos de cursos frequentados pelos docentes, entendem-se, conforme encontrado nesta pesquisa, aqueles realizados pelas próprias escolas com o intuito de socializar os alunos com a temática, e que acabam por formar juntamente os docentes. Um exemplo é o caso do projeto do UBUNTU, ofertado pela escola sob o título “Afirmação Identitária”, que buscou resgatar a cultura afro local e apresentá-la à comunidade escolar.

Quando interpelados sobre os principais temas que foram abordados nessas formações das quais participaram, verificaram-se entre as respostas as temáticas expressas no Gráfico 6:

Gráfico 6 - Temas abordados nos cursos

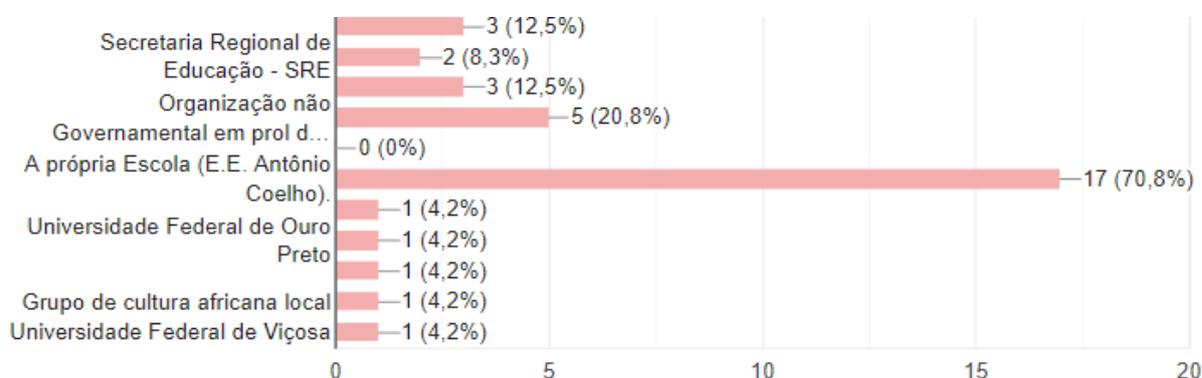
Fonte: dados tabulados a partir da análise dos questionários aplicados aos docentes em 04/06/2019.

Dentre os assuntos mais abordados nas formações das quais grande parcela dos docentes participou, encontram-se: religiões de matrizes africanas, com 56,5%; ancestralidade, com 52,2%; influência africana na literatura brasileira, com 43,5%; e território geográfico, com 39,1%.

Ademais, houve também um total de 4,3% que afirmou não ter participado de nenhum assunto. Mais uma vez, estabelece-se um paralelo com participantes que informaram não ter ocorrido formação, ou, pelo menos, nenhuma de que tenham ficado sabendo, mais uma vez demonstrando existir uma parcela de docentes que não se interessa muito pelo assunto aqui abordado. A diferença em comparação aos participantes que dizem ter participado de formações é um reflexo positivo a respeito da existência dessas, mas também cabe aos professores buscar por essas formações.

Novamente trazendo para esta análise os dizeres de Fiabani (2010) quanto o fato de que as universidades deveriam se responsabilizar por essa formação dos docentes, quando questionado aos participantes com relação aos organizadores desses cursos e afins sobre a temática dos quais participaram, nota-se que a maioria coloca que o responsável pela organização foi a instituição participante da pesquisa, ou seja, a Escola Estadual Antônio Coelho, como demonstrado no Gráfico 7 a seguir:

Gráfico 7 - Organizadores dos cursos de Formação em Cultura Africana e afro-brasileira



Fonte: dados tabulados a partir da análise dos questionários aplicados aos docentes em 04/06/2019.

No que tange à organização dos cursos de formação, conforme inclusive já citada, a maioria das formações organizadas é feita pela própria escola, com 70,8% das respostas dos entrevistados, enquanto 20,8% afirmaram que essa organização ficou a cargo ONG's em prol dos direitos dos povos africanos. Também foram citados como organizadores a SEE-MG, SRE, universidades públicas e grupo étnico local.

A escola ser citada com tanta ênfase, ou seja, pela maioria dos entrevistados, possui dois lados a se analisar. Um deles é o compromisso da instituição em tentar amenizar a defasagem de formação dos docentes, mas esse dado também pode denotar um descaso dos demais órgãos. Ou, por outro lado, um descaso dos docentes desta instituição em buscar formação além daquelas ofertadas pela instituição, o que pode retratar certo comodismo.

A participação nesses cursos é um reflexo da importância que os docentes/servidores da E.E. Antônio Coelho expressam, bem como de que alguns entraves podem atrapalhar esta participação, mesmo quando se percebe sua importância.

Outro questionamento que foi feito aos participantes da pesquisa foi no intuito de verificar os principais problemas por eles detectados no momento da participação nas formações sobre a cultura africana e afro-brasileira. Dentre os principais problemas relatados, foram identificados disponibilidade de tempo e ofertas em áreas específicas, sendo relatados por 8 dos participantes questionados.

A maioria discorda dos aspectos valores altos (18), falta de interesse (26) e da falta de relevância do assunto para sua disciplina (25), demonstrando números que indicam uma posição favorável às formações sobre esse tema.

Formações precisam agregar conhecimento, apresentar pautas que refletirão no trabalho de quem a procura. Portanto, quando um servidor participa de uma boa formação, a tendência é que este continue favorável à continuação desse momento. Quando um órgão, entidade e/ou instituição oferta cursos, palestras, entre outros moldes de formação continuada, com boa estrutura organizacional, o participante tenderá a sair satisfeito com a mesma.

Sobre as formações das quais os servidores da instituição pesquisada participaram, foram encontradas as seguintes avaliações:

Gráfico 8 - Avaliação dos docentes sobre os cursos de que participaram



Fonte: dados tabulados a partir da análise dos questionários aplicados aos docentes em 04/06/2019.

Dentre os servidores que participaram de algum curso sobre a temática africana, 66,2 % detectaram relevância para sua prática laboral com as formações. Já 29,6% disseram não ter participado de nenhuma formação e 3,8% afirmaram que, das formações que já frequentaram, não perceberam acréscimo em seu currículo.

Nota-se um saldo positivo, porém ainda se faz necessário atingir positivamente aqueles que possuem uma visão negativa acerca da formação sobre

essa temática, mas principalmente aqueles que ainda não participaram de nenhuma. O conhecimento sobre o assunto dará ao professor segurança ao trabalhá-lo em sala de aula.

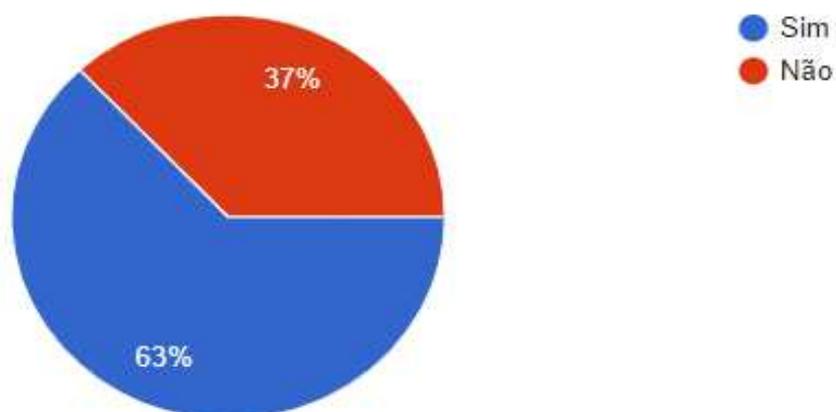
Para se efetuar um trabalho interdisciplinar com as relações étnico-raciais na escola, além do conhecimento específico sobre a cultura africana e afro-brasileira, o docente precisa de conhecimento sobre esse modelo de atuação.

Entende-se aqui a importância da interdisciplinaridade, trabalhada na seção 3.1, que traz uma especificação do que será neste trabalho considerado como prática interdisciplinar. Neste ponto, pode-se considerar, para esta, compreensão o que afirma Fazenda (2005, p. 17): o pensar interdisciplinar “[...] parte do princípio de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesmo racional. Tenta, pois, o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpretar por elas”.

Nesta citação, Fazenda (2005) traz a ideia que o trabalho interdisciplinar é aquele que faz paralelo entre as diversas formas de conhecimento. A autora ainda afirma que, nesse modelo de trabalho, parte-se muitas vezes do conhecimento de senso comum para desenvolvê-lo nos moldes científicos. Em outras palavras, esse modelo de trabalho consegue “[...] captar a profundidade das relações conscientes entre as pessoas e coisas” (FAZENDA, 2005, p. 17).

Nesse sentido, foi investigada, portanto, a inexistência de integração curricular na formação inicial do docente, entendendo-se aqui integração curricular sob a ótica de Fazenda (2010) acerca da interdisciplinaridade, essa ruptura com o conhecimento engessado, promovendo-se aquele capaz de integrar as relações entre as pessoas e coisas. Quando questionados a esse respeito, os participantes afirmaram ter havido momentos que essa interdisciplinaridade aconteceu.

O Gráfico 9 seguir traz a ilustração desse dado acerca da formação inicial dos docentes da Escola Estadual Antônio Coelho:

Gráfico 9 - Existência de Integração Curricular na formação inicial do professor

Fonte: dados tabulados a partir da análise dos questionários aplicados aos docentes em 04/06/2019.

Nota-se que a grande maioria, 63% dos questionados, acredita que em sua formação inicial, sendo aqui compreendido como formação inicial a graduação, houve momentos de integração curricular. O que aqui se chama de integração curricular são atividades que integrem as várias facetas da construção do conhecimento, ou seja, o trabalho interdisciplinar, momentos na formação em que o aluno obtém uma visão fora da compartimentação curricular.

Segundo Fazenda (2005), essa integração/ interdisciplinaridade acontece nas ocasiões em que as diversas disciplinas se unem para criação de um conhecimento que contemple as diversas facetas envolvidas na discussão de uma temática.

Ao serem perguntados sobre em quais situações de sua formação se deu essa integração curricular, os servidores participantes da pesquisa trouxeram as seguintes respostas delimitadas no Quadro 11:

Quadro 11 - Momentos de Integração Curricular na formação inicial docente

Situações citadas	Participantes	Percentual (%)
Através de uma disciplina específica da graduação.	7	36,8
Através de trabalhos específicos, dentro de uma disciplina.	9	47,4
No momento do estágio supervisionado.	4	21,1
Em trabalho de iniciação científica.	1	5,3
Em atuação no programa de iniciação a docência (PIBID).	1	5,3
Não participei.	1	5,3
Utilizei muitas coisas que aprendi dando aula.	1	5,3

Fonte: dados tabulados a partir da análise dos questionários aplicados aos docentes em 04/06/2019.

Como se pode observar, as situações mais relatadas foram: através de uma disciplina (36,8%), que aqui se entende por professores que tenham hábito de exercer um trabalho com uma abordagem interdisciplinar e/ou uma disciplina que atue com um estudo específico do que seria interdisciplinaridade; em trabalhos específicos (47,4%); e no estágio supervisionado (21,1%), onde, na prática, nos estágios, os alunos têm oportunidade de se deparar com projetos executados nas escolas com a prática interdisciplinar.

Em cursos de licenciatura, como o curso pedagogia da Universidade Federal de Viçosa (2015), existe uma disciplina, intitulada Estudos Pedagógicos Integrados, em que acontece uma integração curricular obrigatória. Essa abordagem também acontece em outros cursos de licenciatura, levando-se em conta a matriz dos cursos de 2015.

Em se tratando dos trabalhos específicos aqui citados, esses momentos de integração curricular geralmente acontecem na apresentação de um trabalho nas disciplinas cursadas em que o aluno precisa dispor de conhecimentos além dos específicos dessas.

Já o estágio supervisionado são as horas dispostas na grade curricular em que o aluno vai a campo para colocar em prática os conhecimentos adquiridos em seu curso de graduação. Esse é um momento em que teoria e prática se unem, além de um exemplo de necessidade de se integrar os conhecimentos repassados de forma compartimentada na graduação.

A questão que se deve colocar é como trabalhar de forma interdisciplinar se, muitas vezes, tanto na formação tanto inicial como na continuada, esse tema é trabalhado de forma incipiente. Para que esse trabalho ocorra como nos moldes de interdisciplinaridade encontrados nas citações dos educadores estudados nesta pesquisa, é preciso dar ao docente estrutura de conhecimento. Ao se falar, então, de trabalho interdisciplinar com a cultura africana e afro-brasileira, em que a dificuldade dos docentes se manifesta em ambas, entende-se a dificuldade na implementação da Lei 10.639/2003.

A conscientização da importância do trabalho interdisciplinar para as relações étnico-raciais é imprescindível a fim de que a implementação da lei se dê de forma a contemplar todos os âmbitos da cultura africana e afro-brasileira.

Analisando a questão no que se refere à relevância do trabalho interdisciplinar com a temática afro e quanto à conscientização da importância do tema, tanto para o meio social, entendendo por meio social aqui o espaço geográfico de localização, para os alunos e para a instituição pesquisada, os docentes possuem plena consciência da ligação da temática em ambos os casos, apresentando números expressivos de 27 e 25 respondentes, respectivamente, em concordância com o fato. Ou seja, entre 92 e 100% dos participantes da pesquisa.

Faz-se importante lembrar que a escola se encontra inserida nas proximidades de um bairro de remanescentes de quilombo, o Bairro de Fátima, com reconhecimento oficial pela Fundação Palmares em 2007. Muitos dos alunos da instituição são do Bairro de Fátima, e aqueles que não residem especificamente no bairro moram em suas proximidades, portanto possuem forte ligação com a cultura africana e afro-brasileira.

Nota-se, com os dados apresentados, que a escola possui um trabalho interdisciplinar com as relações étnico-raciais, ainda apresentado de forma isolada, em projetos escolares, em sua maioria nos sábados letivos. Entre esses, há os já mencionados sábados, como consciência negra e sarau literário, expressos no

calendário escolar anual de 2016, 2017 e 2018; e o projeto UBUNTU, este de inserção de iniciação científica para alunos do Ensino Médio, com as relações étnicas-raciais como tema, realizado entre os anos de 2017 e 2018.

No início do ano letivo, ao se aprovarem os sábados do calendário em que serão desenvolvidos os projetos escolares a fim de completar os 200 dias letivos expressos como o mínimo para um ano de escolaridade ou 100 dias quando se fala da EJA, escolhem-se os temas a serem trabalhados nesses momentos, Na E.E. Antônio Coelho, sempre se opta por temas da cultura africana e afro-brasileira. Normalmente, há uma divisão desses sábados que estão abertos à temática para opção de trabalho das escolas. Em geral, destinam-se dois deles a esses momentos, pois três dos cinco sábados já contam com temas pré-determinados.

Esses sábados geralmente são divididos para organização sob a responsabilidade de 3 docentes de áreas distintas, que, por sua vez, organizam o trabalho a ser desenvolvido englobando as diversas áreas do conhecimento para fomentação do assunto ali discutido.

Outras práticas com o tema ocorriam de forma isolada em disciplinas de história e geografia, pois essas possuem ligação direta no estudo com a África em sua grade curricular. Ademais, seus docentes também possuíam maior ligação com a cultura, uma vez que o continente africano aparece como conteúdo de estudo dessas disciplinas dentro de suas áreas de abordagem como expresso nos CBC's. Neste caso, para ficar mais claro, pode-se levar em consideração o Tópico do CBC de História (2018), do tema 2, que fala sobre os "Circuitos do tráfico de escravos (Novo Mundo, África e Europa)".

O ponto positivo é que os projetos são feitos no decorrer do ano, mas ainda se vê pouco trabalho, no dia a dia da sala de aula, com as relações étnico raciais interdisciplinarmente. Esse tema, em sua maior parte, fica simplesmente jogado nos estudos diários das disciplinas de História e Geografia quando estas lidam com o continente africano, ou quando, por terem mais aproximação com a cultura africana, esses professores abordam a temática, engendrando-a no cotidiano regular em conteúdos diários dos alunos pensando-se no fato de que, na escola em estudo, os alunos possuem uma forte ligação com a cultura em questão.

Por exemplo, em 2017, a professora de História trouxe a temática de suicídio para suas aulas, fazendo um paralelo com o número de jovens negros que se

suicidam, abordando, assim, temas históricos que puderam ajudar os alunos a refletirem sobre esses dados estatísticos em si.

Com uma clara dissociação do dia a dia, na prática escolar, este trabalho com a cultura africana e afro-brasileira ainda é encontrado em práticas isoladas umas das outras, em campos do conhecimento mais propícios dentro da matriz curricular, como visto nos planejamentos dos docentes analisados em seções anteriores, tais como História, Geografia e, em alguns casos, Artes. Notam-se práticas desenvolvidas ainda sem correlação, trazendo o conteúdo de forma isolada e sem atingir seu potencial de saber. Assim, os alunos não conseguem entender todo potencial existe por trás do conteúdo apresentado, uma vez que suas facetas não são trabalhadas como um todo, mas apenas por um lado que tenha ligação com determinada área do conhecimento.

3.3 Outras abordagens do trabalho com as relações étnico raciais nas escolas

Nesta seção, são abordadas outras práticas pedagógicas que foram sendo efetivadas para implementação da Lei 10.639/2003, que dispõe sobre o trabalho das relações étnico-raciais no Brasil.

São inúmeros os trabalhos que têm discutido essa implementação e seus desdobramentos na educação básica, por diferentes perspectivas (escola, sala de aula, secretaria de educação, formação continuada). Neste tópico da dissertação, serão discutidos alguns desses trabalhos com o intuito de dialogar com o caso de gestão aqui desenvolvido. São trazidas as contribuições de Souza e Pereira (2003), Gomes e Jesus (2013), Gomes e Guimarães (2013); Martins e Candido (2016), Talma (2016) e Cardoso *et al.* (2014).

Os estudos citados vêm incrementar a análise dos resultados obtidos na seção anterior deste capítulo, pois trazem outros trabalhos que se voltam ora para o dia a dia em sala de aula, com abordagens diversas, ora à formação inicial e continuada de professores para a temática em algumas universidades e localidades brasileiras.

Com relação à forma de trabalho com a temática “Relações Étnico-Raciais”, Souza e Pereira (2013) encontraram, durante sua pesquisa, um quadro de escolas que não desconhecem a lei, mas possuem ações isoladas, ou seja,

compartimentadas sobre a cultura africana e afro-brasileira, não conseguindo fugir da fragmentação curricular e realizar um trabalho interdisciplinar sobre a temática.

Algumas das escolas analisadas tiveram a criação de uma disciplina específica para trabalhar a cultura afro. Esse fato, segundo as autoras, “[...] não propicia o alcance dos objetivos da legislação nem evidencia os fundamentos teórico-metodológicos da disciplina” (SOUZA; PEREIRA, 2013, p. 55).

Na criação de uma disciplina, vê-se ainda a fragmentação, pois se desvincula das disciplinas já existentes no currículo o trabalho com esse conteúdo. Uma disciplina específica desobriga os docentes daquelas disciplinas já existentes de promover a articulação entre a temática com os conteúdos de suas matérias. Acaba-se por deixar por conta dessa nova disciplina o trabalho com o tema em questão e somente aquele professor irá abordá-lo. Ou seja, mantém-se a compartimentação.

Ademais, Souza e Pereira (2013) localizaram, na maior parte das escolas, ações individuais, ou seja, por proximidade ou por terem sido designadas para tal tarefa, algumas professoras de determinado conteúdo que ficam responsáveis por desenvolver um projeto específico dentro da área. Neste ponto, essas escolas se assemelham muito com o que vem acontecendo na Escola Estadual Antônio Coelho, objeto desta pesquisa, em que, a partir da análise dos planejamentos de aula e dos diários de registro dos docentes, foi possível identificar atividades isoladas de determinado professor, sem articulação interdisciplinar, para maior potencialização de abrangência do potencial educativo da cultura africana e afro-brasileira.

As autoras afirmam que a principal dificuldade da prática das escolas estudadas na pesquisa se deve ao fato de as atividades não realizarem uma abordagem interdisciplinar mais efetiva do conteúdo e, com isso, não alcançarem mudanças efetivas no comportamento e pensamento dos alunos sobre a África e sua cultura. Com essa análise, portanto, elas demonstram a importância de um trabalho efetivo até mesmo para extirpação da “visão estereotipada e equivocada” dos alunos com relação a esse assunto.

Ao não se desmistificar a temática afro e suas vertentes, ou seja, ao não se efetivar o trabalho interdisciplinar com a educação ético-racial, a escola acaba por promover a continuidade de fatos inverídicos. Ou seja, a continuidade de mitos sobre a África, os africanos e, por ventura, sobre os afro-brasileiros, assim como a

teoria de que no Brasil não existe preconceito, de que todos são iguais, também conhecida por mito da democracia racial.

De acordo com Souza e Pereira (2013, p. 59-60), o mito da democracia racial, ou seja, a falsa ideia de que não existe preconceito racial no Brasil, expressa uma grande dificuldade da prática com a cultura africana nas escolas “[...] dos não brancos assumirem-se afrodescendentes ou indiodescendentes”. Essa dificuldade também decorre da visão ainda difundida sobre essas culturas/etnias, deixando seus pertencentes, de certa forma, desconfortáveis em se assumirem, pois ainda existe na sociedade brasileira “[...] produção e reprodução de comportamentos racistas”.

Para Gomes (2005), a Democracia Racial é compreendida como mito de negação da existência de desigualdade racial entre brancos e pretos, afirmando uma situação de igualdade de oportunidades e tratamento entre ambos e desconsiderando as divergências de olhar existentes para os negros.

Contudo, o mito da democracia racial, tal como apresentada por Souza e Pereira (2013), não apareceu na pesquisa desta dissertação, onde os alunos, em quase 100% dos casos, se reconhecem como pardos ou negros e compreendem a existência da desigualdade racial e social. Porém, é possível inferir que essa visão, muitas vezes, está tão enraizada no pensamento docente e até discente que não aparece de forma explícita.

A Lei 10.639/2003, segundo pesquisa realizada por Gomes e Jesus (2013), deu legitimidade a trabalhos isolados que já ocorriam em instituições escolares. Essas instituições, segundo dados de suas pesquisas, possuíam gestões de cerne mais democráticas e pertenciam a um contexto afirmativo. Ou seja, escolas que atendem populações tidas por minoritárias e/ou desvalorizadas pela sociedade, e por isso, alvos das políticas de ações afirmativas, possuíam também ações mais concretas e enraizadas em suas práticas.

Ademais, foram encontrados também nas diversas instituições que foram alvo das pesquisas desenvolvidas pelos autores projetos com relevância para o trabalho com as relações étnico-raciais, ou seja, que trabalharam a cultura africana e afro-brasileira na escola, desenvolvidos por grupos de professores de forma interdisciplinar, como é o caso também dos sábados letivos da E.E. Antônio Coelho.

Por sua vez, também foram identificados servidores que desconheciam a lei nessas mesmas instituições em que tais projetos eram desenvolvidos. Neste ponto,

encontram-se algumas semelhanças com a pesquisa realizada nesta dissertação, na qual alguns docentes demonstram conhecimento sobre os projetos, como UBUNTU e os demais com temática afro realizados na E.E. Antônio Coelho, enquanto outros somente visualizam projetos na escola no mês de novembro.

Nesse sentido, três características destacadas por Gomes e Jesus (2013) com relação ao trabalho com as relações étnico-raciais nas escolas pesquisadas são destacadas:

- As escolas em que o mito da democracia racial se mostrou mais presente nos depoimentos colhidos, revelando a sua força enquanto concepção e imaginário social e pedagógico sobre a diversidade, apresentaram práticas mais individualizadas, projetos com menor envolvimento do coletivo de profissionais e pouco investimento na formação continuada na perspectiva da Lei e suas Diretrizes. Dessa forma, apresentam níveis mais fracos de enraizamento e sustentabilidade.
- A sustentabilidade das práticas pedagógicas está estreitamente relacionada com algumas características mais gerais da própria escola: (a) a gestão escolar e de seu corpo docente; (b) os processos de formação continuada de professores na temática étnico-racial; e (c) a inserção no PPP. Não se pode esquecer o peso da cultura escolar, a organização dos tempos e espaços, bem como a materialidade da escola e sua relação com as práticas observadas.
- O desinteresse pelas questões étnico-raciais notado em algumas escolas não diz respeito apenas às questões do racismo, da discriminação, do preconceito e do mito da democracia racial. Está relacionado também ao modo como os/as educadores/as lidam com questões mais gerais de ordem política e pedagógica, por exemplo, formas autoritárias de gestão, descompromisso com o público, desestímulo à carreira e à condição do/a docente, bem como visões políticas conservadoras de maneira geral (GOMES; JESUS, 2013, p. 30).

Nesta parte, os autores trazem o mito da democracia racial como fator dificultador na implementação da Lei 10.639/2003, interferindo nos moldes de trabalho das escolas com a cultura africana e afro-brasileira. Pode-se denotar desse fato que instituições que possuem profissionais com essa visão acabam por possuir práticas de caráter mais isolado. Demonstra também que as práticas irão depender da gestão e da formação docente para as relações étnico-raciais, bem como de uma inserção desse conteúdo no Projeto Político Pedagógico (PPP) dessas escolas. Na E.E. Antônio Coelho, como já relatado, os docentes, em sua maioria, já passaram por algum tipo de formação/curso sobre relações étnico-raciais, alguns deles

promovidos pela própria instituição no decorrer dos trabalhos com cultura africana e afro-brasileira.

Outros pontos levantados como dificuldades por Gomes e Jesus (2013) são: conhecimentos superficiais dos docentes a respeito do conteúdo; uso de datas comemorativas para realização dos projetos interdisciplinares e trabalhos coletivos; os esforços de realização por partes das secretarias e das escolas, de formações, aumentam e melhoram as práticas, porém, em algumas práticas, ainda são encontrados sintomas de intolerância religiosa, com práticas dogmáticas.

A prática relatada neste ponto faz um referencial a diversas escolas no Brasil inteiro. Ela traz alguns pontos semelhantes à prática da E.E. Antônio Coelho quando se fala sobre conhecimentos superficiais sobre o conteúdo pela maioria dos profissionais da escola pesquisada, salvo alguns casos daqueles que já apresentam uma ligação mais aprofundada com a temática.

A ideia de realização de projetos interdisciplinares, porém reduzidos a momentos, como sábados letivos, também se assemelha com o trabalho da E.E. Antônio Coelho. É necessário um trabalho mais intenso de formação para os docentes tanto no trabalho com o conteúdo das relações étnico raciais, quanto no desenvolvimento de atividades de caráter interdisciplinar, propriamente dito, em seu cotidiano de aula.

Gomes e Guimarães (2013) retratam a prática com a formação de professores da Secretaria Municipal de Goiânia. Primeiramente, práticas individualizadas especificamente da secretaria nos anos 2002 a 2008 em cursos e palestras que visavam a formar os docentes para trabalhar com a temática da cultura africana e afro-brasileira. A partir de 2010, buscou-se articulação com centros de pesquisa para melhorar a qualidade intelectual e técnica dessas formações e também a criação de material didático específico para os docentes virem a trabalhar com esse conteúdo em sala de aula.

A pesquisa citada visou especificamente a relatar os moldes de formação continuada que a referida secretaria ofertou aos docentes como forma de melhorar o trabalho com esse assunto, tendo como dificuldade o número de vagas, que, apesar de aumentar gradativamente, ainda não atingiu 100% do previsto, e a escassez de material didático, que vem sendo solucionado ao se criar, nesses cursos, apoio didático aos professores.

Esta pesquisa vem a colaborar com a necessidade de formação encontrada nesta dissertação, pois, tendo em vista as falhas na formação inicial no que tange às relações étnico-raciais, a formação continuada para o trato com o tema é uma necessidade geral em se tratando de melhorar a implementação da lei 10.639/2003. Dos professores da E.E Antônio Coelho que participaram da pesquisa, 85,2% disseram ter participado de alguma formação sobre cultura africana e afro-brasileira. A organização dessas formações, em sua maioria, 70,8%, se deu pela própria escola. Já as secretarias, tanto estadual, quanto regional, promoveram formações com essa temática, porém em pequena escala: 12,5% e 8,3% respectivamente.

Em outra pesquisa, foi possível identificar uma questão muito séria, mas que felizmente, até o momento, não foi observada na escola aqui pesquisada. A questão sobre a autodeclaração de raça negra pela família foi estudada por Martins e Candido (2016). Essa dificuldade de reconhecimento vem por atrapalhar também a ideia de pertencimento e fomentar, muitas vezes, o preconceito.

No trabalho de Martins e Candido (2016), também se encontraram relatos da família a respeito do preconceito ainda existente e vivido por seus filhos na escola, além do despreparo institucional para lidar com esses momentos. Os estudantes de Pedagogia, segundo as autoras, concordam que os cursos de formação não preparam os estudantes para atuar no combate ao preconceito no dia a dia escolar. Na pesquisa empreendida por meio desta dissertação na E.E. Antônio Coelho, não houve relato de preconceito aberto com palavras ofensivas como o relatado no estudo citado, sendo dificuldades não enfrentadas por seus docentes.

Em estudo sobre a temática em tela, Talma (2016) relata que avanços vêm ocorrendo com a educação das relações étnico raciais, como a aceitação da existência de racismo e preconceito. Para a autora, a formação de professores é fundamental para se avançar mais na implementação da Lei 10.639/2003. O mesmo se dá com a reconstrução da identidade negra e seu empoderamento por parte dos seus, ou seja, com a construção de uma identidade negra positiva.

A pesquisa de Talma (2016) relata a prática de uma professora negra que trabalha com as relações étnico-raciais por meio da luta de reconhecimento e das políticas de afirmação identitária. No texto, traz-se a trajetória de vida dessa professora, sua ligação com o movimento e como isso se reflete em sua prática, como se pode verificar no trecho a seguir:

Segundo ela, essas histórias foram muito importantes para sua formação como pessoa, contribuíram para fortalecê-la na luta por seus objetivos de vida e orgulho de suas origens e desta forma ensinar a história e cultura de seus antepassados e, conseqüentemente, de todos os brasileiros para seus alunos (TALMA, 2016, p. 805).

Essa fala da autora corrobora os dados encontrados da E.E. Antônio Coelho em relação à participação em cursos de formação, pois a ligação que os docentes possuem ou não como o assunto reflete em sua busca por formação e em sua prática em sala de aula. Isso se verifica nos relatos de existência de muitas práticas isoladas na escola pesquisada neste trabalho.

Essa falta de sensação de pertencimento, seja biológica ou cultural, está entre os problemas encontrados para implementação da Lei 10.639/2003. Afinal, se o docente não enxerga a importância e/ou necessidade de se tratar determinado conteúdo, este será mal trabalhado ou sequer será tratado.

A tendência de um professor que se autodeclara negro e tem ligação com a luta de reconhecimento da população preta vir a desenvolver um trabalho de melhor qualidade é maior em qualquer situação, mas retrata, na maioria dos casos, tentativas de implementação isoladas, como vem acontecendo no dia a dia da E.E. Antônio Coelho. Diferentemente dos projetos fomentados de forma interdisciplinar, que são poucos, acontecem, em sua maioria, sábados letivos, ou seja, projetos isolados.

Já Cardoso *et al.* (2014) versam sobre o curso de formação para as relações étnico-raciais em Educação a Distância (EaD). Segundo os autores, formações nessa modalidade de ensino têm a capacidade de ampliar a abrangência do curso, uma vez que cursos EaD tendem a ampliar o corpo discente.

Segundo os autores, esses cursos via EaD têm a capacidade de ampliar a interação entre cursista e tutor, com ampliação da qualidade da formação continuada de docentes. A modalidade EaD foi pensada tendo em vista a dificuldade que começou a ser apresentada pelos professores quanto à disponibilidade de tempo para participar da formação via modalidade presencial. A reclamação quanto à escassez de tempo para participar de formação é um ponto de dificuldade geralmente identificado, tal como também foi encontrado nas repostas dos sujeitos pesquisados da E.E. Antônio Coelho.

As práticas aqui apresentadas relatam que as relações étnico-raciais são encontradas, porém, muitas vezes, assim como verificado na pesquisa empreendida nesta dissertação, em práticas isoladas, por profissionais que possuem maior ligação com a temática. Com relação à reivindicação para que essa prática seja melhorada, a formação docente parece ser a melhor aposta. A modalidade EaD também se mostra como forma de suprir a carência de formação, driblando o fator tempo dos docentes para essa participação. Outro ponto a ser trabalhado é o mito da democracia racial para que exista também motivação dos docentes em trabalhar esse conteúdo.

No próximo capítulo, com o intuito de potencializar o trabalho interdisciplinar em face aos dados encontrados nesta pesquisa e os apresentados nesta seção, será apresentado um Plano de Ação de Educacional (PAE) que vise a melhorar essa implementação interdisciplinar da Lei 10.639/2003.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL DA ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO COELHO

O Plano de Ação Educacional (PAE) visa a amenizar os problemas identificados na implementação da Lei 10.639/2003 pela via da interdisciplinaridade, ou seja, com apresentação dos conteúdos de maneira abrangente e não fragmentada.

Entende-se que abordar as relações étnico-raciais requer conhecimento prévio do assunto e sagacidade ao ligar a temática aos conteúdos da matriz curricular da série/etapa estudada.

É comum incorrer em trabalhos com a temática única e exclusivamente como forma de atender ao dia 20 de novembro, restringindo a cultura africana a este dia especificado como Dia da Consciência Negra ou ao mês de novembro somente.

O trabalho docente no dia a dia da sala de aula se mantém, em sua maioria, preso às matérias curriculares de cada disciplina da matriz específica de cada componente curricular, sem se fazer alusão às temáticas africanas. Este trabalho desligado do conteúdo das relações étnico-raciais, como encontrado através da aplicação do questionário, se vê ligado à falta de conhecimento dos docentes sobre o assunto em pauta, bem como às dificuldades individuais com o trabalho interdisciplinar no cotidiano escolar.

A partir do PAE, espera-se uma nova cultura de apropriação do trabalho interdisciplinar com a implementação da Lei 10.639/2003 em todos os componentes da matriz curricular do Ensino Médio no intuito de atender à BNCC, que prevê o trabalho com temática em questão de maneira interrupta.

Neste cenário, o Plano de Ação Educacional vem com a proposta de desenvolver o trabalho interdisciplinar com a cultura africana e afro-brasileira no decorrer do ano letivo inteiro, em todos os componentes curriculares do Ensino Médio. Essa iniciativa possui implicações de suma importância, além de ser um aporte para a luta contra o racismo:

Implica, também, uma postura estatal de intervenção e construção de uma política educacional que leve em consideração a diversidade e que se contrapõe à presença do racismo e de seus efeitos, seja na política educacional mais ampla, na organização e funcionamento da educação escolar, nos currículos da formação inicial e continuada de

professores, nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola (GOMES; JESUS, 2013, p.22).

Nesses moldes, busca-se este trabalho amplo com a temática, com reforço na formação inicial. No caso desta pesquisa, com uma formação continuada aos docentes para uma mudança em suas práticas pedagógicas e nas relações sociais no ambiente escolar como indicado pelos autores.

Para construção e implementação das ações de intervenção que serão propostas pelo PAE, levar-se-á em conta os principais envolvidos dentro dos aspectos observados como problemas para intervenção das ações deste Plano, assim como uma centralidade no gestor durante este processo de implementação do mesmo, tendo em vista que cabe ao gestor criar um ambiente propício de criação e ampliação do conhecimento dentro do ambiente escolar.

Na próxima seção, apresentam-se as fases que compreenderão a implementação do Plano de Ação Educacional (PAE) na escola que está sendo investigada nesta pesquisa.

4.1 Fases de Implementação do PAE

Esta seção tem o propósito de apresentar as fases que envolverão o Plano de Ação Educacional (PAE) da E.E. Antônio Coelho. Neste momento, o plano aqui elaborado está organizado em quatro momentos de igual importância para a melhoria dos problemas encontrados, durante o trabalho de pesquisa realizado, de forma exploratória pela aplicação do questionário aos envolvidos no desenvolvimento das atividades pedagógicas dentro da instituição alvo desta investigação, com respaldo na pesquisa documental e referencial teórico com os autores que refletem sobre o assunto em pauta. As ações ficaram assim organizadas:

1. Apresentação da pesquisa para os funcionários da Escola;
2. Formação continuada, sobre as relações étnico raciais, para professores e demais envolvidos nas práticas pedagógicas da Instituição;
3. Fortalecimento do trabalho interdisciplinar ininterrupto;

4. Monitoramento e avaliação das ações propostas no PAE.

Diante do que foi encontrado durante o trabalho de campo, as propostas colocadas vão ao encontro de proporcionar melhorias aos problemas de implementação interdisciplinar com a Lei 10.639/2003, dando aos agentes das ações pedagógicas da escola o conhecimento necessário para melhorias nesse âmbito em suas práticas pedagógicas cotidianas.

Para início, apresenta-se a pesquisa aos envolvidos no processo pedagógico da escola frente à necessidade de se justificar uma ação de intervenção nos moldes de um trabalho com a temática. Em sequência, atenta-se à necessidade de uma formação continuada em relação aos conhecimentos que englobam o conhecimento da cultura africana e afro-brasileira necessários para um trabalho efetivo com esse tema em sala de aula durante todo o ano letivo.

Outro importante ponto abordado foi o fortalecimento do trabalho interdisciplinar ininterrupto, por meio do qual se entende que, assim como é necessário o conhecimento da cultura africana para o desenvolvimento das relações étnico raciais na escola, é também necessário um entendimento da importância de um trabalho interdisciplinar no dia a dia da sala de aula. Por último, para que este plano não se perca em seu desenvolvimento, achou-se necessário um monitoramento das ações nele propostas e uma avaliação de seu desenvolvimento, para fins de alteração, conforme necessário em sua implementação.

O modelo das ações está referendado, segundo Luck (2009), na técnica 5W2H, técnica que consiste na organização das atividades levando em conta sete perguntas em inglês: as cinco primeiras iniciam com a letra W e as duas últimas com com a letra H, sendo: *What* (o quê): o que se fará; *Who* (quem): quem estará encarregado de tal ação; *When* (quando): quando a intervenção será feita; *Where* (onde): em que local será realizado tal ação; *Why* (por quê): por que esta atividade será feita; *How* (como): como se fará tal atividade; e *How much* (quanto:), quanto custará cada ação.

Após serem definidas todas as ações, o PAE será apresentado a todos os envolvidos, sendo que cada um irá receber uma cópia impressa do mesmo, ficando uma cópia para consulta na sala de professores da instituição de ensino.

Nas próximas seções, será mais bem detalhada cada proposta do PAE com o intuito de organizar e esclarecer cada atividade que será realizada.

4.1.1 Apresentação da pesquisa para os funcionários da Escola

Esta seção consiste em apresentar as atividades que serão realizadas com todos os funcionários da escola no intuito de apresentar os resultados obtidos durante a pesquisa de campo e bibliográfica e o respaldo teórico para as falas no decorrer da leitura dos dados obtidos.

Para a realização dessa ação, será utilizado o primeiro dia escolar do ano letivo de 2020, que provavelmente deverá ser dia 3 de fevereiro, tendo em vista que, na legislação de calendário escolar, os três primeiros dias de fevereiro são separados para reuniões pedagógicas e administrativas. Logo, pensou-se na data de 3 de fevereiro como o dia de efetiva apresentação desta pesquisa para os profissionais que atuam E.E. Antônio Coelho.

Essa data foi pensada pela necessidade de se iniciar o ano letivo de 2020 com conhecimento prévio da pesquisa realizada, uma vez que esta irá repercutir no trabalho a ser realizado no neste ano letivo, levando ainda em consideração que pode haver novos funcionários na instituição. No Quadro 12 a seguir, detalha-se a ação em tela:

Quadro 12 - Plano Educacional para Apresentação da Pesquisa para os Funcionários da Escola (continua)

O QUÊ?	Apresentação da pesquisa para a todos os funcionários da Escola (professores, EEB, PEUB, auxiliares de serviços da educação básica (ASB), Assistente Técnico da Educação Básica (ATB) e Secretária Escolar) com o detalhamento do PAE e elaboração de um calendário anual de 2020, para o desenvolvimento das ações propostas no plano.
POR QUÊ?	Para justificar a relevância da pesquisa sobre a implementação da lei 10.639/2003 na escola, do ponto de vista da interdisciplinaridade, além de refletir com todos a respeito da importância da incorporação da temática no âmbito do currículo anual da escola, bem como da reflexão a respeito do trabalho interdisciplinar diário em sala de aula. Para discutir com a equipe a viabilidade da implementação do PAE e o cronograma de atuação proposto.

Quadro 12 - Plano Educacional para Apresentação da Pesquisa para os Funcionários da Escola (conclusão)

ONDE?	Na sala de multimídia da E.E Antônio Coelho.
QUANDO?	No dia primeiro dia escolar de 2020.
QUEM?	Gestor escolar.
COMO?	Exposição da pesquisa através da utilização de um <i>PowerPoint</i> para melhor apresentação e dinamizar a discussão da relevância das ações propostas no contexto pesquisado.
QUANTO?	O valor que envolveu a realização desta pesquisa, pois sabe-se que nenhuma ação é isenta de valor, tendo em vista que, há custos como a realização do mestrado que foi pago pela SEE

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2019).

Com a execução desta ação, espera-se que os envolvidos possam fazer uma apropriação dos resultados e se motivar quanto à melhoria do trabalho executado a partir das ações que serão executadas no ano subsequente. Sabe-se, como já explicitado, que, atualmente, 7 docentes já são funcionários de carreira da instituição, sendo permanente sua continuação de trabalho.

Na apresentação do trabalho, se concentrará na exposição do que vem acontecendo e em como esse trabalho reflete na aprendizagem dos alunos, uma vez que, cada vez, se torna mais importante a associação dos conteúdos ministrados ao contexto de vivência do aluno. Para tanto, serão abordados a BNCC, a matriz de referência, o currículo, a gestão pedagógica e, por fim, a implementação do PAE em questão.

A responsabilidade ficará a cargo do gestor, haja vista que este foi o idealizador e realizador da pesquisa e, em conforme o termo de responsabilidade, expresso no Anexo II, Resolução da Secretaria Estadual de Educação (SEE) n.º 2795, de 28 de setembro de 2015, cabe ao gestor coordenar o projeto pedagógico da escola, zelando pelo desenvolvimento integral das atividades pedagógicas da instituição.

4.1.2 Formação continuada sobre as relações étnico-raciais para professores e demais envolvidos nas práticas pedagógicas da Escola

A pauta de formação continuada é uma constante na literatura e na demanda dos profissionais em se tratando das demandas na área da educação, uma vez que se entende a formação como a única forma para que qualquer trabalho seja bem executado.

Apesar de a Lei 10.639 ser de 2003, existe uma defasagem de formação para execução/ implementação desse conteúdo pelos docentes atualmente em exercício nas escolas brasileiras, haja vista o fato de muitos já estarem em atuação quando a essa legislação foi criada e a demora dos currículos das universidades em se adequar a esta nova demanda. A esses dados, soma-se o fato de algumas disciplinas até hoje não possuírem, em suas grades de licenciatura, uma disciplina ou trato específico com a temática.

As secretarias estaduais e regionais, em algumas ocasiões, proporcionam formações sobre o tema, mas ainda de modo tímido. Portanto, cabe aos gestores, mais uma vez, em prol do desenvolvimento pleno do currículo, intervir nessa área e proporcionar aos docentes meios para que esses possam elevar seus conhecimentos sobre as relações étnico raciais na escola.

Neste ponto, retorna-se ao estudo de Gomes e Jesus (2013, p. 31): [...] “Os conhecimentos dos próprios docentes sobre as relações étnico- -raciais e sobre História da África ainda são superficiais, cheios de estereótipos e por vezes confusos”. Esse alerta dos autores reforça a importância da formação continuada neste assunto, bem como do reflexo desta na construção de um trabalho positivo na educação antirracista.

No Quadro 13 apresentado a seguir, faz-se uma síntese da ação proposta para este trabalho:

Quadro 13 - Formação continuada sobre as relações étnico-raciais para professores e demais envolvidos nas práticas pedagógicas da Escola

O QUÊ?	Capacitar professores, especialistas de Educação Básica e Professores para Ensino e Uso da Biblioteca, para compreenderem os conteúdos que abrangem as relações étnico-raciais.
POR QUÊ?	Entende-se que para uma atuação eficiente do corpo pedagógico da escola, seja primordial a ampliação dos conhecimentos, desta equipe, a respeito de temas importante nas relações étnico-raciais. A formação continuada em serviço vem ao encontro desta necessidade direta dos profissionais que irão trabalhar esse conteúdo em sala de aula. Afinal, para que se faça um trabalho eficiente, não há discussão a respeito da necessidade de se reconstruir um conjunto de conceitos na mentalidade daqueles que irão efetivamente desenvolver o assunto com os alunos.
ONDE?	Na sala de multimídia da E.E. Antônio Coelho.
QUANDO?	Nos dias escolares do início do ano letivo de 2020 e em um dos 4 encontros mensais das reuniões de Modulo II de 2020. Realizar-se-á sempre na primeira semana de cada mês, sendo um encontro de 2 horas para essa atividade.
QUEM?	Gestor escolar, voluntários atuantes na luta antirracista.
COMO?	Através de palestras, minicursos e oficinas, que venham a contribuir para o desenvolvimento do conhecimento da equipe pedagógica da escola.
QUANTO?	Como os cursos desenvolvidos pelas instituições públicas acontecem através de parcerias, sem custos para a instituição, o valor aqui será de R\$ 500,00, pois, para todo palestrante, a direção compra uma lembrança simbólica do evento promovido, organiza um lanche e material de escritório, como: chamex, caneta e xerox. O valor aqui calculado se refere, em parte, à conta média gasta para se realizar lanches levando em conta os valores nutricionais e cardápios aprovados para atividades festivas na escola. Será utilizado neste caso a verba destinada à alimentação escolar, com um valor em média, tendo em vistas o valor de mercado dos produtos para este cardápio, de R\$ 300,00. Já os outros R\$ 200,00 se referem a materiais de papelaria que precisam ser utilizados, usando, para isso, a verba destinada a manutenção e custeio conforme regras da prestação de contas de recursos públicos de bens de consumo e permanente.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2019).

Neste ponto, reitera-se a afirmação de Luck (2009):

Na escola, o diretor é o profissional a quem compete a liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento de ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios que são apresentados (LUCK, 2009, p. 17).

A luta antirracista não é exatamente um novo desafio, mas, ainda assim, compete ao gestor promover a formação necessária para que, efetivamente se promova a aprendizagem correta dos alunos de modo a impedir a incorrência de achismos, conceitos distorcidos e a promoção de preconceito na hora da abordagem com os assuntos pertinentes da cultura africana e afro-brasileira.

A promoção de espaços de formação continuada será primordial para o desenvolvimento de atividades com as temáticas afro no dia a dia da sala de aula. Somente o docente e/ou educador que possui conhecimento de determinada área tem a capacidade de trabalhá-la em seu cotidiano.

4.1.3 Fortalecimento do trabalho interdisciplinar ininterrupto

Para que haja interdisciplinaridade nas práticas cotidianas dos docentes de qualquer instituição, é necessário preparar esses profissionais para esse molde de trabalho, pois, como já mencionado em outras seções, a formação inicial docente vem de práticas compartimentadas não preparando esses profissionais, para o trabalho interdisciplinar em sala de aula.

A esse respeito, Frison *et al.* (2012, p. 3) esclarecem:

Para que ocorra a interdisciplinaridade, não se trata de eliminar as disciplinas, trata-se de torná-las comunicativas entre si, concebê-las como processos históricos e culturais, e sim torná-la necessária a atualização quando se refere às práticas do processo de ensino aprendizagem.

Para que ocorra a prática interdisciplinar, é necessário, como bem lembrado por Frison *et al.* (2012), que esses profissionais possuam espaço para que se comuniquem e ampliem sua visão a respeito de práticas interdisciplinares, sendo

importante o desenvolvimento de uma ação com essa finalidade específica: o fortalecimento da prática interdisciplinar cotidiana:

Quadro 14 - Fortalecimento do trabalho interdisciplinar ininterrupto

O QUÊ?	Capacitar professores, especialistas de Educação Básica e Professores para Ensino e Uso da Biblioteca para compreenderem sobre interdisciplinaridade e desenvolverem suas habilidades e práticas neste quesito.
POR QUÊ?	Mais uma vez, entende-se que, para uma atuação eficiente do corpo pedagógico da escola, é essencial a ampliação dos conhecimentos, desta equipe a respeito do que se cobra de sua atuação. Para isso, a formação continuada em serviço vem suprir esta necessidade direta dos profissionais que irão trabalhar neste molde em sala de aula. Logo, se faz necessário, no caso da interdisciplinaridade, que os docentes e demais atuantes nas práticas pedagógicas desta instituição compreendam como desenvolver este trabalho.
ONDE?	Na sala de multimídia da E.E. Antônio Coelho.
QUANDO?	Todo mês, em um dos 4 encontros mensais das reuniões de Módulo II de 2020. Realizar-se-á sempre na segunda semana de cada mês, sendo um encontro de 2 horas, para esta atividade. Como as ações 2 e 3 possuem uma ligação, o mês de novembro será dedicado nas duas primeiras semanas, nas reuniões de módulo, como um trabalho conjunto de reflexão sobre as relações étnico raciais nos moldes do trabalho interdisciplinar.
QUEM?	Gestor escolar, voluntários que desenvolvem práticas interdisciplinares em sala de aula e/ou desenvolvam estudos sobre este assunto.
COMO?	Através de palestras, minicursos e oficinas, que venham a contribuir para o desenvolvimento do conhecimento da equipe pedagógica da escola, sobre prática interdisciplinar cotidiana.
QUANTO?	Como os cursos desenvolvidos pelas instituições públicas acontecem através de parcerias, sem custos para a instituição, o valor aqui será de R\$ 500,00, pois para todo palestrante a direção compra uma lembrança simbólica do evento promovido, organiza um lanche e material de escritório é utilizado tais como: chamex, caneta e xerox. Assim como na ação anterior, o valor aqui calculado se refere, em parte, à conta média gasta para se realizar lanches, levando em conta os valores nutricionais e cardápios aprovados para atividades festivas na escola. Será utilizada a verba destinada à alimentação escolar, com um valor em média, tendo em vista o valor de mercado dos produtos para este cardápio, de R\$ 300,00. Já os outros R\$ 200,00 se referem a materiais de papelaria que precisam ser utilizados, usando, para isso, a verba destinada à manutenção e custeio conforme regras da prestação de contas de recursos públicos de bens de consumo e permanente.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2019).

Como já discutido na seção 3.1, para fins desta pesquisa, entende-se por interdisciplinaridade a desfragmentação dos conteúdos trabalhados na educação básica. De modo especial no caso da E.E. Antônio Coelho, conteúdo do ensino médio, regular e EJA.

Para fortalecer a prática interdisciplinar diária, em especial com a cultura africana e afro-brasileira, temática desta pesquisa, é imprescindível que os profissionais que atuam nessa instituição sejam formados para este trabalho. Formação em serviço é uma prática que visa a corrigir e/ou ampliar conhecimento e atitudes de práticas profissionais, como é o caso da prática docente.

4.1.4 Monitoramento e avaliação das ações propostas no PAE

Monitorar e avaliar ações e projetos são uma prática cotidiana na escola. São atitudes que refletem nos resultados a longo prazo de qualquer projeto, uma vez que, na grande maioria dos casos, os problemas com relação a essas ações praticadas só aparecem no momento de sua execução:

Quadro 15 - Monitoramento e avaliação das ações propostas no PAE (continua)

O QUÊ?	Para avaliar e melhorar as práticas das ações de acordo com os resultados obtidos
POR QUÊ?	Entende-se que um trabalho, muitas vezes, precisa ser reajustado para que alcance bons resultados e desenvolva todo o seu potencial. Neste caso, é algo importante também, pois se trata de um trabalho direto com pessoas, que precisam poder opinar sobre o que foi proposto. Dar espaço para que esses profissionais manifestem-se sobre a relevância do que está sendo desenvolvido nos momentos das ações torna-se uma boa ferramenta para a execução de um trabalho de qualidade.
ONDE?	Na sala de multimídia da E.E. Antônio Coelho.
QUANDO?	Trimestralmente (Abril/ julho/ outubro de 2020) em uma reunião de Mdulo II, tendo uma hora para seu desenvolvimento,
QUEM?	Gestor escolar.

**Quadro 15 - Monitoramento e avaliação das ações propostas no PAE
(conclusão)**

<p>COMO?</p>	<p>Através de uma roda com os profissionais participantes das ações aqui propostas para se ouvirem relatos dos professores participantes das formações. Serão feitas perguntas semiestruturadas no intuito de manter um diálogo coletivo com a finalidade de se entender em que a formação está sendo interessante e em que ela pode melhorar.</p> <p>Será confeccionado um folder com detalhamento do trabalho com as formações, especificando temas e principais definições dos conteúdos trabalhados para orientar os docentes e lembrá-los dos temas e assuntos abordados e dessa forma ajudar na sugestão de melhorias e outros temas importantes.</p>
<p>QUANTO?</p>	<p>Para fins de desenvolvimento desta ação, entende-se que R\$ 350,00 serão suficientes para compra de lanches e confecção de <i>folders</i> sobre tudo que aconteceu no trimestre e, assim, desenvolver a discussão de monitoramento e avaliação.</p> <p>Assim como nas ações anteriores, o valor aqui calculado se refere, em parte, à conta média gasta para se realizar lanches levando-se em conta os valores nutricionais e cardápios aprovados para atividades festivas na escola. Será utilizada, neste caso, a verba destinada à alimentação escolar, com um valor em média, tendo em vistas o valor de mercado dos produtos para este cardápio, de R\$ 300,00. Já os outros R\$ 50,00 se referem a materiais de papelaria que precisam ser utilizados, usando para isso a verba destinada à manutenção e custeio conforme regras da prestação de contas de recursos públicos de bens de consumo e permanente.</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2019).

Essa avaliação e monitoramento visam a amplificar positivamente os resultados obtidos nas ações propostas neste PAE, podendo estas ser alteradas em moldes organizacionais e de conteúdo programático caso assim se verifique como necessário.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve por objetivo analisar a interdisciplinaridade na implementação da Lei 10.639/2003 na E.E. Antônio Coelho e propor um Plano de Ação Educacional (PAE) visando a sanar ou ao menos amenizar os problemas identificados para aplicação da legislação citada na escola-alvo da pesquisa.

No que tange aos propósitos buscados, pode-se afirmar que os objetivos específicos da pesquisa foram alcançados quando se conseguiu: 1) descrever a implementação da lei na referida escola do ponto de vista da interdisciplinaridade; 2) analisar os resultados da pesquisa à luz da bibliografia estudada sobre o tema; e 3) propor um Plano de Ação Educacional que possibilite a implementação da lei de maneira mais efetiva.

No capítulo 2, que versa sobre as relações étnico-raciais no Brasil, apresentou-se a trajetória histórica relativa às relações étnicas raciais no Brasil. A partir da análise dessa trajetória, contextualizou-se a criação da lei 10.639 de 2003, que regulamenta a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e se falou sobre as especificidades da E.E. Antônio Coelho.

Já no capítulo 3, voltado ao estudo da cultura africana e seus conceitos, procedeu-se à análise dos dados da pesquisa e sua fundamentação teórica, bem como se apresentou uma discussão sobre interdisciplinaridade. Nesse capítulo, também foram demonstradas outras experiências a respeito do processo de implementação da lei em discussão. Nesse campo, foram relatadas algumas experiências e projetos que contemplem a temática, seus principais desafios e conquistas.

Já no capítulo 4, apresentou-se a proposta de 4 ações que possuem o intuito de amenizar os problemas encontrados na implementação da Lei 10.639/2003 de maneira interdisciplinar levando em conta os recursos disponíveis e as necessidades da E.E. Antônio Coelho.

A pesquisa pode confirmar que existe a prática interdisciplinar na escola em questão, porém ainda de forma tímida e somente durante projetos específicos para sábados letivos e no projeto UBUNTU, que foi desenvolvido pela instituição de ensino nos anos 2017 e 2018, pelo gestor e pelos professores de história dos anos em questão, resultando em um documentário e um artigo sobre afirmação identitária.

A pesquisa de campo realizada trouxe contribuições para a pesquisadora, alavancando suas habilidades de leitura e seu trato com as relações étnico-raciais pós-criação da Lei 10.639/2003, implementação que deve ser revista e problematizada para enriquecimento no trabalho com a temática.

A problematização deve ser estabelecida com os membros da Equipe Pedagógica da escola. Entre as ações, deve se contemplar o debate sobre a prática interdisciplinar cotidiana e não somente em projetos, principalmente ao se tratar das relações étnico-raciais.

A pesquisa ampliou também o conhecimento da pesquisadora sobre a história das Relações Étnico-Raciais no Brasil até a conquista da Lei Federal 10.639/2003. Tal fato se deu por meio da análise dessa temática e das discussões que a abrangem no decorrer da história brasileira.

Este estudo apresenta reflexões que visam a apontar elementos para aprofundamentos futuros em outras pesquisas e também aos gestores públicos no âmbito da interdisciplinaridade na implementação da referida lei sem propor respostas conclusivas. Pelo contrário, a investigação empreendida deixa aspectos a serem refletidos sobre a prática interdisciplinar na escola, tanto com as relações étnico-raciais como com outros conteúdos. Isso porque o trabalho interdisciplinar, como lembra Fazenda (2005), visa a ampliar o potencial das disciplinas e seus conteúdos, quebrando os muros que se construíram ao redor dessas, sendo primordial se levantarem questionamentos, problematizar e aperfeiçoar numa perspectiva de que a problematização leva a mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem das práticas escolares.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Prue; MORGAN, George. **Desenvolvimento de testes e questionários para avaliação de desempenho educacional**. Washington, DC: Banco Mundial, 2008. Disponível em: <http://ppgp4.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=3024>. Acesso em: 27 out. 2018.
- BARBOSA, Derly. A Competência do educador popular e a interdisciplinaridade do conhecimento. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Práticas Interdisciplinares na escola**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**. 2015. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_alphacontent§ion=31&category=344&Itemid=359. Acesso em: 24 out. 2019.
- BRASIL. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**. 2017. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_alphacontent§ion=31&category=397&Itemid=359. Acesso em: 24 out. 2019.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27839. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2018.
- BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 dez. 2003. Seção I, p. 1. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 16 ago. 2018.
- BRASIL. Lei 12.288 de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as leis 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 jul. 2010. Seção I, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 16 out. 2018.
- BRASIL. Presidência da República (1995-2002: Fernando Henrique Cardoso). **O papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos**. Discurso na abertura do Seminário Internacional “Multiculturalismo e racismo”. Brasília, ESAF, 1996b. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/fernando-henrique-cardoso/discursos/1o-mandato/1996-1/31.pdf/view>. Acesso em: 16 out. 2018.

BRASIL. **Projeto de Lei Complementar nº 14, de 1995 (Do Senado Federal), PLS n. 14/95.** Dispõe sobre a instituição de cota mínima para os setores etno-raciais, socialmente discriminados em instituições de ensino superior. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/24291/pdf>. Acesso em: 16 ago. 2018.

BRASIL. **Projeto de Lei Complementar nº 75, de 1997 (Do Senado Federal) PLS n. 75/1997:** Dispõe sobre medidas de ação compensatória para a implementação do princípio da isonomia social do negro. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=26657>. Acesso em: 16 ago. 2018.

BRASIL. **Projeto de Lei Complementar nº 259, de 1999 (Da Câmara dos Deputados) PL N. 259/1999.** Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=15223>. Acesso em: 16 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação – Conselho Nacional da Educação. **Parecer nº: CNE/CP 03/2004:** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 16 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018a.

BRASIL. Resolução nº 03, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 22 nov. 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 21 jan. 2019.

CARDOSO, Paulino de Jesus F. *et al.* Formação para as relações étnico raciais: experiência s em cursos de formação continuada – NEAB/UDESC. **Em Extensão**, Uberlândia, v. 13, n. 1, p. 9-19, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/23696>. Acesso em: 03 out. 2019.

CARLOS, Jairo Gonçalves. **Interdisciplinaridade no Ensino Médio:** Desafios e potencialidades. 2007. 172f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação, Instituto de Física, Instituto de Química, Brasília, 2007. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_bf226a3112bff1e295b411c87132612a. Acesso em: 18 set. 2019.

CARVALHO, Mírian J. Conde. **O Ensino de História e Cultura Afro-brasileira (Lei 10.639/03) nas Escolas de Ponte Nova – MG.** Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2009.

CARVALHO, Mírian J. Conde; GOIS, Aurino José. Dificuldades dos professores de uma escola da rede estadual, em Ponte Nova (MG), ao trabalhar, no ensino fundamental II, com temáticas de cultura africana em sala de aula, em especial com

as religiões. In: SEMINÁRIO PENSANDO ÁFRICA E SUAS DIÁSPORAS, 4, 2018, Mariana. **Anais ...** Mariana: NEABI-UFOP, 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.ufop.br/pp/index.php/pensandoafricas/article/viewFile/1776/1405>. Acesso em: 18 set. 2019.

CONDÉ, Eduardo Salomão. **Abrindo a Caixa**: elementos para melhor compreender a análise das Políticas Públicas. 2012. Disponível em: <http://ppgp4.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=1464>. Acesso em: 10 ago. 2018.

DIAS, R. **CBC**: Língua Estrangeira. 2005. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BBB6AC9F9-ED75-469E-91A4-40766F756C2D%7D_LIVRO%20DE%20LÍNGUA ESTRANGEIRA.pdf acesso dia 09/07/2015. Acesso em: 11 ago. 2018.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo (online)**, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2019.

ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO COELHO. **Atas pedagógicas**. Minas Gerais, 2016a. Livro de Atas.

ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO COELHO. **Atas pedagógicas**. Minas Gerais, 2017a. Livro de Atas.

ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO COELHO. **Diários Semestrais e Anuais**. Minas Gerais, 2016b. Impresso.

ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO COELHO. **Diários Semestrais e Anuais**. Minas Gerais, 2017b. Impresso.

ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO COELHO. **Pastas de Imagens em Computador**. Minas Gerais, 2016c. Salvo em Computador da Administração.

ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO COELHO **Pastas de Imagens em Computador**. Minas Gerais, 2017c. Salvo em Computador da Administração.

ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO COELHO. **Pastas Individuais dos alunos**. Minas Gerais, 2016d. Impresso.

ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO COELHO. **Pastas Individuais dos alunos**. Minas Gerais, 2017d. Impresso.

ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO COELHO. **Planejamentos bimestrais**. Minas Gerais, 2016e. Impresso.

ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO COELHO. **Planejamentos bimestrais**. Minas Gerais, 2017e. Impresso.

ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO COELHO. **Regimento Interno**. Minas Gerais, 2015. Impresso.

ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO COELHO. **Rodas de Conversa**. Minas Gerais. 2017f. Relatório.

FAZENDA, Ivana C. Arantes. A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores. In: FAZENDA, Ivana C. Arantes. **Didática e Interdisciplinaridade**. 1. ed. Campinas: Papirus, 1998. p. 10-24.

FAZENDA, Ivana C. Arantes. Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade na Formação de Professores. **Ideação**, v.10, n.1, p. 93-103, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/viewArticle/4146>. Acesso em: 19 set. 2019.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**: no limiar da nova era. 1. ed. Dominus Editora, São Paulo, 1965. V. II. 394p.

FERREIRA, Sandra Lúcia. Introduzindo a noção de interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FIABANI, Adelmir. **A África na sala de aula**: formação de professores através da extensão. Porto Alegre: Editora PUC-RS, 2010. Disponível em: <http://editora.pucrs.br/Ebooks/Web/978-85-397-0173-5/Sumario/4.1.6.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2019

FLICK, Uwe; VON KARDORFF, Ernest; STEINKE, Ines (Orgs.). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke, (Orgs.). **Qualitative Forschung**: Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, 2000. p. 13- 29.

FUNDAÇÃO PALMARES. **Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQ's)**. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/comunidades-remanescentes-de-quilombos-crqs>. Acesso em: 01 abr. 2018.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**: formação da família brasileira sobre o regime da família patriarcal. 48. ed. rev. São Paulo: Global, 2003. 719p.

FRISON, Marli Dallagnol *et al.* Interdisciplinaridade no Ambiente Escolar. SEMINÁRIO DA AMPED SUL, 9, 2012, Caxias do Sul. **Anais eletrônicos ...** Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012: Disponível em : <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2414/501>. Acesso em: 21 out. 2019.

GOMES, Marcilene Peregrine; Guimarães, Warlúcia Pereira. Educação para as relações étnico-raciais: A Experiência da Secretaria Municipal de Goiânia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 499-511, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 03 out. 2019.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n47/03.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2019.

GONÇALVES, Clésio Roberto; MUNIZ, Kassandra da Silva. **Práticas pedagógicas na promoção da igualdade racial**. 22. ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2017, p. 170-197.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa *versus* pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-210, mai./ago. 2006.

HERINGER, Rosana. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 18 (supl.), p. 57-65, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010a. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 27 jun. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Diretrizes+curriculares+nacional+para+a+educa%C3%A7%C3%A3o+das+rela%C3%A7%C3%B5es+%C3%A9tnico-raciais+e+para+o+ensino+de+hist%C3%B3ria+e+cultura+afro-brasileira+e+africana/f66ce7ca-e0c8-4dbd-8df3-4c2783f06386?version=1.2>. Acesso em: 16 ago. 2018.

LUCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod_resource/content/1/dimensoes_livro.pdf. Acesso em: 08 set. 2019.

HERINGER, Rosana. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 18 (Suplemento), p. 57-65, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v18s0/13793.pdf>. Acesso em: 25 out. 2018.

LEITE, Alessandro da Silva; FILHO, Jairo Barduni. Algumas considerações sobre a educação antirracista nas séries iniciais do ensino fundamental. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 15, n. 1, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/index.php/revistainstrumento/article/download/18858/9965>. Acesso em: 25 out. 2018

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 25 out. 2018.

MARTINS, Edna; CANDIDO, Renata Marcilio. Práticas educativas de famílias negras e relações étnico- raciais: uma experiência em formação de professores. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 18, n. 3, p. 690-709, jul./set. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/308003292_Praticas_educativas_de_familias_negras_e_relacoes_etnico-raciais_uma_experiencia_em_formacao_de_professores. Acesso em: 03 out. 2019.

MATIJASCIC, Milko. **Professores da educação básica no brasil**: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração. Brasília: IPEA, 2017. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2304.pdf. Acesso em: 12 jul. 2019.

MEIRELLES, Mauro. Dos Terreiros para a sala de aula: As Religiões de Matriz Africano no RS: Limites e Possibilidades. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DAS FACULDADES EST, 1, 2012, São Leopoldo. **Anais eletrônicos ...** São Leopoldo: Faculdade EST, 2012. Disponível em: <http://anais.est.edu.br/index.php/congresso/article/viewFile/92/13>. Acesso em: 08 de mar. 2019.

MELLO E SOUZA, Marina. **África e Brasil africano**. São Paulo: Ática, 2008.

MINAS GERAIS. **Conteúdo Básico Comum (CBC) História**. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: http://www2.educacao.mg.gov.br/images/Progr._Hist%C3%B3ria_M%C3%A9dio_2018.pdf. Acesso em: 27 set. 2019.

MINAS GERAIS. Edital SEE nº 01 de 2017. Projeto Iniciação Científica no Ensino Médio **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, p. 21, 17 ago. 2017. Seção I, p. 1. Disponível em: <http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/handle/123456789/186955?fbclid=IwAR3Q32JjHD59iZp0F-f0LwSm8tqh22zlrpawulMi0SHRJPfTa6N0c2K4Os>. Acesso em: 16 out. 2018.

MINAS GERAIS. **Matriz Curricular Ensino Médio Noturno Regular e EJA 2016**. Disponível em: <https://www.agenciaminas.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 01 abr. 2018.

MINAS GERAIS. Resolução 2795 de 28 de setembro de 2015. Estabelece normas para escolha de servidor ao cargo de diretor e à função de vice-diretor de escola estadual de Minas Gerais e trata de outros dispositivos correlatos. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 29 set. 2015. Seção I, p. 1. Disponível em: www.escolhadiretor.mg.gov.br/documentos/download/3. Acesso em: 10 out. 2018.

MINAS GERAIS. **SIMADE**: Sistema Mineiro de Administração Escolar. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 01 abr. 2018.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. 140p.

RODRIGUES, Raymundo Nina. **Os Africanos no Brasil**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. 303 p. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 31 mai. 2019.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: BRASIL. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 21-37 p. Coleção Educação para todos.

SARMENTO, Diva Chaves. Criação dos sistemas municipais de ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1363-1390, set./dez. 2005.

SELL, Carlos Eduardo. **Introdução à sociologia política**: política e sociedade na modernidade tardia. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. 216p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, Ivana Catarina Arantes (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. 1. ed. Campinas: Papyrus, 1998. p. 31-44.

SOUZA, Florentina da Silva; PEREIRA, Letícia Maria Souza. Implementação da Lei 10.639/2003: mapeamento, embates e percalços. **Educar em revista**, Curitiba, n. 47, p. 51-65, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/31338/20046>. Acesso em: 03 out. 2019.

SOUZA, Juliana Gomes de; PINHO, Maria José de. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade como fundamentos na ação pedagógica: aproximações teórico-conceituais. **Revista Signos**, Lajeado, ano 38, n. 2, p. 93-110, 2017. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas>. Acesso em: 23 ago. 2019.

TALMA, Andressa Lima. A experiência escolar nas narrativas de identidade étnico-racial: estudo retrospectivo de uma professora negra do município de Juiz de Fora, MG. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 21, n. 3, p. 793-816, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19879>. Acesso em: 03 out. 2019.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n. 13. p. 545-598, set./dez.2008.

YIN. Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. Disponível em: https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin-metodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf . Acesso em: 27 out. 2018.

APÊNDICE A – Questionário

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

QUESTIONÁRIO

Sr.(a). Professor(a), Especialista ou PEUB:

Sou aluna de pós-graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), onde curso o Mestrado Profissional de Gestão e Avaliação da Educação Pública. Estou realizando uma pesquisa que retrate o trabalho interdisciplinar com a Lei 10.639/03 na Escola Estadual Antônio Coelho, lei que obriga o ensino da cultura africana e afro-brasileira, nas escolas públicas e privadas do Brasil.

O reconhecimento dos direitos por anos negados aos negros no país torna a implementação desta lei de suma importância no cenário nacional. Nesse sentido, suas respostas ajudarão a perceber como isso vem acontecendo atualmente na escola em questão.

Podemos assegurar o sigilo com relação à identidade do respondente, bem como garantir que em nada essas respostas afetarão seu ambiente de trabalho e vida profissional como um todo, não levando mais de 30 minutos para encerrá-lo.

CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA: Neste momento, queremos informações mais gerais sobre você.

1. E-MAIL:

2. QUAL É O SEU SEXO?

() Masculino

() Feminino

3. COMO VOCÊ SE DECLARA?

- Branco (a).
- Pardo(a).
- Preto(a).
- Amarelo(a).
- Indígena.
- Outros

4. ESCOLARIDADE?

- Graduação.
- Atualização ou Aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas).
- Especialização (mínimo de 360 horas).
- Mestrado.
- Doutorado.
- Pós- Doutorado.

5. ONDE SE DEU A MAIOR PARTE DE SUA FORMAÇÃO?

- Instituição Pública.
- Instituição Privada.

6. COMO PROFESSOR/ EEB/ PEUB, QUAL O VALOR APROXIMADO DE SEU SALÁRIO BRUTO?

- Até R\$ 954,00.
- De R\$ 954,01 até R\$ 1.908,02.
- De R\$ 1.908,03 até R\$ 2.862,03.
- De R\$ 2.862,04 até R\$ 3.816,00.
- Outro valor .

7. ASSINALE O ANO (S) DE ATUAÇÃO NA E.E. ANTÔNIO COELHO:

- 2016
- 2017
- 2018

8. ASSINALE O CARGO DE ATUAÇÃO NA E.E ANTÔNIO COELHO EM 2016.

- () Especialista em Educação Básica (EEB)
- () Professor para Ensino e Uso da Biblioteca (PEUB)
- () Português.
- () Matemática.
- () História.
- () Geografia.
- () Arte.
- () Língua estrangeira Moderna – Inglês.
- () Filosofia.
- () Sociologia.
- () Física.
- () Química.
- () Educação Física.
- () Biologia.
- () DIM – Diversidade Inclusão e Mundo do Trabalho.

9. Assinale o cargo de atuação na E.E Antônio Coelho em 2017.

- () Especialista em Educação Básica (EEB).
- () Professor para Ensino e Uso da Biblioteca (PEUB).
- () Português.
- () Matemática.
- () História.
- () Geografia.
- () Arte.
- () Língua estrangeira Moderna- Inglês.
- () Filosofia.
- () Sociologia.
- () Física.
- () Química.
- () Educação Física.
- () Biologia.

DIM- Diversidade Inclusão e Mundo do Trabalho.

10. ASSINALE O CARGO DE ATUAÇÃO NA E.E ANTÔNIO COELHO EM 2018:

- Especialista em Educação Básica (EEB).
- Professor para Ensino e Uso da Biblioteca (PEUB).
- Português.
- Matemática.
- História.
- Geografia.
- Arte.
- Língua estrangeira Moderna- Inglês.
- Filosofia.
- Sociologia.
- Física.
- Química.
- Educação Física.
- Biologia.
- DIM – Diversidade Inclusão e Mundo do Trabalho.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: este quesito tem por objetivo analisar atividades que foram realizadas por você, no intuito de ampliar e melhorar suas habilidades profissionais e conhecimento sobre a temática em questão.

11. VOCÊ PARTICIPOU DE CURSOS E/ OU PROJETOS SOBRE ELEMENTOS DA CULTURA AFRICANA?

- Não aconteceu nenhuma que tenha ficado sabendo.
- Não tive interesse em participar.
- Sim e não houve aumento de meu conhecimento sobre o assunto.
 - Sim e houve um pequeno aumento de meu conhecimento sobre o assunto.
 - Sim e houve um aumento moderado de meu conhecimento sobre o assunto.

- () Sim, e houve um grande aumento de meu conhecimento sobre o assunto.
- () Sim e houve um grande aumento de meu conhecimento sobre o assunto.

12. ESPECIFIQUE QUAL OU QUAIS TIPOS DE CURSOS VOCÊ PARTICIPOU:

- () Palestras.
- () Oficinas.
- () Projeto.
- () Minicurso.
- () Especialização.
- () Não realizei nenhum curso.

13. SE VOCÊ PARTICIPOU DE PALESTRAS, OFICINAS, PROJETOS, MINICURSOS OU ESPECIALIZAÇÃO SOBRE TEMÁTICA AFRO, QUAIS ASPECTOS FORAM ABORDADOS NESSES CURSOS?

- () Território Geográfico.
- () Línguas Nativas.
- () Influência africana no vocabulário da Língua Portuguesa.
- () Influência africana na literatura brasileira.
- () Religiões de Matrizes africanas.
- () Ancestralidade local.
- () Outros.

14. ESSAS PALESTRAS, OFICINAS, PROJETOS, MINICURSOS OU ESPECIALIZAÇÃO SOBRE TEMÁTICA AFR, DOS QUAIS PARTICIPOU FORAM OFERTADOS POR QUEM?

- () Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação – FNDE.
- () Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais – SEEMG.
- () Secretaria Regional de Educação – SRE.
- () Prefeitura.
- () Organização não Governamental em prol da defesa da Cultura afro.
- () Instituição Privada.
- () A própria Escola.

15. AVALIE A RELEVÂNCIA, DOS ASPECTOS RELACIONADOS ABAIXO, COM SUA PARTICIPAÇÃO EM CURSOS SOBRE CULTURA AFRICANA:

	Discordo totalmente	Discordo	Não possuo opinião	Concordo	Concordo plenamente
Achei os custos, para participar dos cursos, muito caros.	a	b	c	d	e
Não possuo interesse nesta área de formação.	a	b	c	d	e
Não tinha disponibilidade de tempo.	a	b	c	d	e
Não houve oferta em minha área de atuação.	a	b	c	d	e
Não considero a temática relevante para a disciplina que leciono.	a	b	c	d	e

16. COMO VOCÊ AVALIA O (S) CURSO (S) SOBRE TEMÁTICA AFRO DO(S) QUAL(IS) PARTICIPOU?

- () Não acrescentou em nada em minha atuação.
- () Acrescentou parcialmente em minha atuação.
- () Mudou completamente minha atuação em relação ao tema, em sala de aula.
- () Não fiz nenhum curso.

17. EM SUA FORMAÇÃO INICIAL, HOUVE MOMENTO DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR ENTRE AS VÁRIAS DISCIPLINAS DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA?

Sim

Não

18. SE A RESPOSTA DO ITEM 17 FOR POSITIVA, COMO SE DEU ESSES MOMENTOS DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR?

Através de uma disciplina específica da graduação, que trabalha a interdisciplinaridade.

Através de trabalhos específicos, dentro de uma ou mais, disciplinas do currículo da graduação.

No momento do estágio supervisionado.

Em trabalho de iniciação científica

Em atuação no programa PIBID (Programa Institucional de Iniciação à docência)

Outros: _____

19. Se a resposta do item 17 for negativa, você se sente preparado para trabalhar de forma interdisciplinar, com a cultura africana?

Sim, pois adquiri conhecimento sobre interdisciplinaridade, no dia a dia do exercício de minha função.

Sim, pois adquiri conhecimento sobre interdisciplinaridade através de formação continuada dentro da escola em que atuo.

Não, pois não tenho conhecimento acerca de trabalho interdisciplinar.

Não, pois não tenho conhecimento acerca de trabalho interdisciplinar e nem de cultura africana.

EXPECTATIVAS - NESTA SEÇÃO, GOSTARÍAMOS DE SABER SUA EXPECTATIVA, QUANTO AO TRABALHO INTERDISCIPLINAR, COM A LEI 10639/03 NA ESCOLA EM QUE ATUA:

20. O QUE VOCÊ ACHA, COM RELAÇÃO AO TRABALHO INTERDISCIPLINAR COM A TEMÁTICA AFRO?

	Discordo Totalmente	Discordo.	Não tenho opinião.	Concordo	Concordo Totalmente.
Este tema é importante, pois está diretamente ligado ao meio social dos meus alunos. (Entendendo como meio social o espaço geográfico de inserção, ou seja, de moradia)	a	b	c	d	e
Este tema é importante, pois está diretamente ligado ao meio social da escola em que atuo (Entendendo como meio social o espaço geográfico	a	b	c	d	e
A temática africana é bem desenvolvida durante todo o ano letivo na escola em que atuo.	a	b	c	d	e
A temática africana é bem desenvolvida somente no mês de novembro na escola em que atuo.	a	b	c	d	e

Agradeço pela participação e por seu tempo dedicado a esta pesquisa, mais uma vez lembrando-lhe da importância em se avançar neste tema no momento histórico-social pelo qual estamos passando.