



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA – PPGEHIST
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA**

FABIO JUNHO DA CONCEIÇÃO

**O ENSINO DE HISTÓRIA E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA SALA DE AULA
NA ESCOLA MUNICIPAL MÁRIO PEDRO DE OLIVEIRA EM
CARMOLÂNDIA/TO EM 2021**

**ARAGUAÍNA – TO
2022**

FABIO JUNHO DA CONCEIÇÃO

**O ENSINO DE HISTÓRIA E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA SALA DE AULA
NA ESCOLA MUNICIPAL MÁRIO PEDRO DE OLIVEIRA EM
CARMOLÂNDIA/TO EM 2021**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTORIA – da Universidade Federal do Norte do Tocantins, na linha de pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar, Campus Universitário de Araguaína, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino História. Orientador: Prof. Dr. Dimas José Batista.

ARAGUAÍNA – TO
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

C744e CONCEIÇÃO, Fabio Junho da .
O ENSINO DE HISTÓRIA E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA
SALA DE AULA NA ESCOLA MUNICIPAL MÁRIO PEDRO DE
OLIVEIRA EM CARMOLÂNDIA/TO EM 2021. / Fabio Junho da
CONCEIÇÃO . – Araguaína, TO, 2023.
140 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do
Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-
Graduação (Mestrado) Profissional em Ensino de História, 2023.

Orientador: Dimas José BATISTA

1. Ensino de história. 2. Diversidade étnico-racial. 3. Profhistoria.
4. Sequência Didática . I. Título

CDD 980

FABIO JUNHO DA CONCEIÇÃO

O ENSINO DE HISTÓRIA E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA SALA DE AULA
NA ESCOLA MUNICIPAL MÁRIO PEDRO DE OLIVEIRA EM CARMOLÂNDIA/TO
EM 2021

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado
Profissional em Ensino de História – PROFHISTORIA
– da Universidade Federal do Norte do Tocantins, na
linha de pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar,
Campus Universitário de Araguaína, como requisito
parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino
História. Orientador: Prof. Dr. Dimas José Batista.

Data da aprovação: 16/01/2023

Banca Examinadora:

Prof. Dr Dimas José Batista. Orientador. UFNT



Prof.^a Dra. Vera Lúcia Caixeta. Examinadora. UFNT

Prof.^a Dra. Leonice Aparecida de Fátima Alves P. Mourad . Examinadora. UFSM

In memoriam

Minha mãe, minha rainha, minha Maria

Só se tem saudade do que é bom

Se chorei de saudade não foi por fraqueza

Foi porque eu amei

(Nelsinho Corrêa)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a força maior que me guiou até aqui, Deus! Maior fonte de amor, luz, paz, inspiração e sabedoria.

À minha esposa Odete, meu porto seguro, meu referencial, pessoa de valor imensurável em minha vida.

Aos meus filhos: Ana Luíza, Emanuelle Maria e Ian, amor puro, verdadeiro e singelo, minha razão e inspiração pra viver.

À minha irmã Francisca (Naldinha), pelo apoio e incentivo.

Aos amigos, por acreditarem em mim, pelos incentivos e demonstração de cuidados e carinhos.

Ao meu orientador, Prof.

° Dr.º Dimas José Batista pela a orientação, direcionamento e acompanhamento.

Aos meus colegas do curso de mestrado, que contribuíram positivamente com sugestões, troca de ideias e reflexões. E pelo apoio, incentivo e motivação, diante dos constantes compartilhamentos de medos, inseguranças e angustias.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – Profhistória, que veio com o propósito de formação continuada para educadores, contribuindo com melhorias no processo de ensino e aprendizagem de história.

A todos os meus educadores do Mestrado Profhistória da Universidade Federal do Norte – UFNT, pela mediação do conhecimento.

À Banca Examinadora, que também participou do Exame de Qualificação, e ajudou no desenvolvimento do trabalho.

A Equipe Gestora da Escola Municipal Mário Pedro de Oliveira, meu campo de pesquisa. Obrigado por receptividade.

Aos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa, educadores e educandos, que tiveram grande significância no processo investigativo.

À Secretaria Municipal de Educação de Carmolândia- TO, pelo apoio total na realização da pesquisa e desenvolvimento das oficinas.

RESUMO

Este trabalho trata-se de uma dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História pela Universidade Federal do Norte do Tocantins, na linha pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar. O processo de investigação foi desenvolvido na Escola Municipal Mário Pedro de Oliveira no município de Carmolândia no estado do Tocantins. É um processo de investigação quantitativo e qualitativo. Tivemos como sujeitos da pesquisa, uma equipe de educadores e uma turma de educandos do 9º ano do Ensino Fundamental. Para coleta de dados foram aplicados questionários: 01 (um) questionário fechado para os educandos com 03 (três) blocos e 01 (uma) entrevista semiestruturada para educadores com 02 (blocos), por fim, a análise categorial foi usada como instrumento de interpretação dos dados coletados na pesquisa. A diversidade étnico-racial é uma temática contemporânea e de suma relevância para o ambiente escolar, por ser um tema transversal deve sempre ser pensada numa perspectiva interdisciplinar, muito embora a legislação educacional preconize a obrigação de trabalhar no ensino de história. Assim, é uma temática que necessita de ações investigativas e de análises em se tratando de sua existência nos espaços formais de ensino. O objetivo desse processo de pesquisa, foi investigar o ensino de história, com o intuito de verificar se a diversidade étnico-racial é trabalhada na sala de aula e como tem contribuído com o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem na Escola Municipal Mário Pedro de Oliveira – TO. As questões étnico-raciais são advindas da luta e da resistência dos diversos movimentos negros, que batalham em busca de respeito, valorização e igualdade social, bem como de um processo de educação inclusivo. A fundamentação teórica ocorreu a partir de autores como: Bittencourt (2008), Canto (2015), Fonseca (2004), Karnal (2007), Oliveira (2010), Rribeiro (2004), Schimidt (2009), Hartog (2006), Martins (1996), Candau (2008), Fanon (2008), Barros (2009), Cavalleiro (2001), Domingues (2007), Fernandes (2005), Freire (2011), Gadott (2020), Gomes (2008), Lacerda (2013), Lopes (2005) Bardin (2016), Boni (2013), Gil (1999), Zabala (1998), Buarque (2013), Trindade (2003). Fruto desse processo investigativo, foi desenvolvido nessa unidade de ensino uma sequência didática interdisciplinar que foi intitulada de “ser diferente é normal”, que trabalhou as questões voltadas a diversidade étnico-raciais. Destacamos como principal resultado desse processo de pesquisa que embora a diversidade étnico-racial seja uma temática presente na EMMPO, ainda assim, se faz necessário um redimensionamento do trabalho com essa temática nesse ambiente educacional.

Palavras chaves: Ensino de história, Diversidade étnico-racial, Profhitoria e Sequência Didática

ABSTRACT

This work is a dissertation presented to the Professional Master's Program in History Teaching by the Federal University of Norte do Tocantins, in the research line Historical Knowledge in the School Space. The research process was developed at the Municipal School Mário Pedro de Oliveira in the municipality of Carmolândia in the state of Tocantins. It is a quantitative and qualitative research process. We had as research subjects, a team of educators and a group of students from the 9th grade of Elementary School. Questionnaires were applied for data collection: 01 (one) closed questionnaire for students with 03 (three) blocks and 01 (one) semi-structured interview for educators with 02 (blocks), finally, categorical analysis was used as an interpretation tool of the data collected in the survey. Ethnic-racial diversity is a contemporary theme and extremely relevant for the school environment, as it is a cross-cutting theme, it should always be thought of in an interdisciplinary perspective, even though educational legislation advocates the obligation to work in the teaching of history. Thus, it is a theme that needs investigative actions and analyzes in terms of its existence in formal teaching spaces. The objective of this research process was to investigate the teaching of history, with the aim of verifying whether ethnic-racial diversity is worked on in the classroom and how it has contributed to the development of the teaching and learning process at the Municipal School Mário Pedro de Oliveira – TO. Ethnic-racial issues arise from the struggle and resistance of the various black movements, which struggle in search of respect, appreciation and social equality, as well as an inclusive education process. The theoretical foundation came from authors such as: Bittencourt (2008), Canto (2015), Fonseca (2004), Karnal (2007), Oliveira (2010), Rribeiro (2004), Schimidt (2009), Hartog (2006), Martins (1996), Candau (2008), Fanon (2008), Barros (2009), Cavalleiro (2001), Domingues (2007), Fernandes (2005), Freire (2011), Gadott (2020), Gomes (2008), Lacerda (2013), Lopes (2005) Bardin (2016), Boni (2013), Gil (1999), Zabala (1998), Buarque (2013), Trindade (2003). As a result of this investigative process, an interdisciplinary didactic sequence was developed in this teaching unit entitled “being different is normal”, which worked on issues related to ethnic-racial diversity. We highlight as the main result of this research process that although ethnic-racial diversity is a theme present in EMMPO, even so, it is necessary to re-dimension the work with this theme in this educational environment.

Keywords: History teaching, Ethnic-racial diversity, Profhistoria and Didactic Sequence

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 01	Localização geográfica do município de Carmolândia, dentro do espaço geográfico do Estado do Tocantins.....	25
Ilustração 02	Imagem da Paróquia Nossa Senhora do Carmo.....	25
Ilustração 03	Imagem aérea da cidade de Carmolândia-TO.....	27
Ilustração 04	Localização da EMMPO em Carmolândia-TO.....	28
Ilustração 05	Faixa Frontal da EMMPO.....	29
Ilustração 06	Gráfico sobre a idade dos educandos.....	33
Ilustração 07	Gráfico com dados sobre a religião dos educandos	34
Ilustração 08	Gráfico sobre a raça ou cor dos educandos.....	35
Ilustração 09	Gráfico sobre definição sexual dos educandos.....	36
Ilustração 10	Gráfico sobre a deficiência dos educandos.....	37
Ilustração 11	Gráfico sobre o uso de celular e computador	38
Ilustração 12	Gráfico sobre o uso da internet	39
Ilustração 13	Gráfico com dados se os educandos gostam de estudar história.....	73
Ilustração 14	Gráfico que demonstra a percepção sobre educandos preconceito étnico-racial na Escola.....	74
Ilustração 15	Gráfico que demonstra se algum educando já sofreu preconceito étnico-racial na Escola.....	75
Ilustração 16	Gráfico que demonstra se algum educando já presenciou alguma atitude racista na Escola.....	76
Ilustração 17	Gráfico que demonstra se os educandos ouviram na Escola expressões racistas.....	77
Ilustração 18	Gráfico que demonstra se o racismo está sendo trabalhado dentro da Escola.....	79
Ilustração 19	Foto da oficina de produção de desenho livre em telas, abordando a temática sobre diversidade étnico-racial.....	114
Ilustração 20	Foto da tela reproduzida pela estudante (E.V, 14 anos), sobre diversidade étnico-racial.....	115

Ilustrações 21	Foto da tela reproduzida pela educanda (S.C 15 anos), sobre diversidade étnico-racial.....	115
Ilustrações 22	Foto da tela reproduzida pela educanda (J.S, 14 anos), sobre diversidade étnico-racial.....	115
Ilustrações 23	Foto da tela reproduzida pela educanda (G.B, 14 anos), sobre diversidade étnico-racial.....	118
Ilustrações 24	Foto da tela reproduzida pela educanda (G.F, 14 anos), sobre diversidade étnico-racial.....	118
Ilustrações 25	Foto da tela reproduzida pela educanda (F.V, 14 anos), sobre diversidade étnico-racial.....	119

LISTA DE SIGLAS

UFNT	Universidade Federal do Norte o Tocantins
PPGEHIST	Programa de pós-graduação em Ensino de História
PROFHISTÓRIA	Mestrado Profissional em Ensino De História
EMMPO	Escola Municipal Mário Pedro de Oliveira
SEPLAN	Secretaria de Planejamento do Estado do Tocantins
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
APM	Associação de Pais e Mestres
CE	Conselho Escolar.
PPP	Projeto Político e Pedagógico
UNITINS	Universidade do Tocantins
UFT	Universidade Federal do Tocantins
PA	Plano de Ação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCT	Diretrizes Curriculares do Tocantins
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
MPB	Música Popular Brasileira
CONAE	Conferência Nacional de Educação

VIVÊNCIAS: SOBRE O AUTOR

Relatar minhas experiências de vida, em contexto pessoal e escolar, a memória faz evocar em mim uma imensa nostalgia, “a memória está totalmente vinculada à personalidade de cada um, como e porque cada um reconstrói de novo o que viveu” (PAIM, 2010, p.86). E me leva também a fazer um exercício de reflexão sobre os processos construtivos de minha identidade, percebendo assim, meu lugar na história, “identidade como suprasumo dos pontos comuns em sociedade, com respeito qual diversos sujeitos agentes, no processo de determinação de suas próprias identidades, (RUSEN, 2001, p. 126).

Sou Fabio Junho da Conceição, 40 (quarenta) anos, ao longo dessa caminhada educacional, atualmente completo 22 (vinte e dois) anos de educação, nesse percurso, tive oportunidades de desempenhar diversas funções na educação, professor de cursinho preparatório para concursos a 09 (nove) anos, e Agente de Segurança Socioeducativa a 05 (cinco) anos. Atuei como Professor de educação básica, Professor de graduação e pós-graduação, Coordenador pedagógico, Diretor de escola, Supervisor escolar e Secretário Municipal de Educação. Minha formação é magistério médio, licenciatura plena em história, Especialista em: Orientação educacional, Gestão Escolar e Gestão em Educação Municipal.

Num exercício de recorrência as minhas lembranças escolares, lembro-me do meu primeiro dia de aula, eu com 6 (seis) anos de idade, o ambiente era rural, escola de pau-a-pique, com cobertura de palha, somavam um total de 12 (doze) educandos, a professora vinda da cidade, com a única incumbência das atividades docente, a lousa era de tábua, sentávamos apenas em bancos. Recordo-me dá alegria em ir à escola. Lembro-me muito desse início, pois, foi ali, em um ambiente do campo, onde fui alfabetizado. A alfabetização "vai além do saber ler e escrever inclui o objetivo de favorecer o desenvolvimento da compreensão e expressão da linguagem". Neste sentido não basta apenas ler e escrever, é preciso entender o que é a leitura e a escrita. (KRAMER, 1986, p.17),

Meu ensino fundamental foi realizado na pequena cidade de Carmolândia -TO, que atualmente tem aproximadamente 2.500 habitantes, não tenho lembranças de processos de aprendizagens significativas, exceto na disciplina de matemática, ao rememorar vem à mente algumas situações de alguns educadores tradicionais, que me expuseram a situações traumáticas, em virtude da pouca habilidade de leitura oral, fui ridicularizado por uma

professora. Época também marcada por processos de memorização, cópias de textos, questionários exaustivos para provas, ausência de uma prática educativa sem contextos cotidianidades, educação totalmente tradicional. Essa fase foi muito importante na minha história pessoal, cheias de lembranças significativas que construíram minha identidade, pois, foi aí então que eu consolidei as maiores amizades, que marcaram minha existência, com aprendizagens de vida marcantes e determinantes para sempre.

A paixão pelo magistério veio bem cedo, em 1998, aos 15 (quinze) anos de idade quando comecei a fazer o ensino médio profissionalizante em magistério, na cidade de Araguaína -TO. Essa fase foi muito significativa, e posso recordar em três pontos.

Primeiro, percebi a importância do processo educacional na vida do ser humano, com isso vieram transformações expressivas, e assim, consegui evoluir meus níveis de interesse, aumentando os níveis de aprendizagem, adquirindo várias competências e habilidades que até então, não haviam sido consolidadas. Cheguei ao Ensino Médio com muitas deficiências de escrita e leitura, foi quando a Professora Jandira de língua portuguesa fez um trabalho intensificado, que me proporcionou melhorias nas habilidades de leitura e escrita. Segundo, descobri que queria ser professor, isso ocorreu por meio dos estágios supervisionados e por meio dos materiais didáticos confeccionados. Pontuo em terceiro, a influência das aulas de história da professora Nailda ministradas com muita maestria, que foi minha fonte de inspiração para cursar história. Essa fase de minha vida foi de descobertas de mundo e ampliação de horizontes, em todos os aspectos imagináveis.

A fase que cursei o Ensino Médio foram anos difíceis, usava transporte coletivo, percorria 40 quilômetros até chegar a escola, era necessário acordar às 5 horas da manhã, desprovido financeiramente ficava exaustivas horas sem alimentação, além de diversas outras situações de vulnerabilidade social. E era apenas mais um nas estatísticas de pobreza brasileira. E quanto a isso FREIRE (1994) diz: “Que excelência é essa que consegue conviver com mais de um bilhão de habitantes do mundo em desenvolvimento que vivem na pobreza”, para não falar em miséria. Para não falar também na quase indiferença com que convive com bolsões de pobreza e "bolsos" de miséria no seu próprio corpo, o desenvolvido (FREIRE, 1994, p.17).

Minha vida profissional teve início muito cedo, concomitantemente com a minha vida universitária. Aos 18 (dezoito) anos de idade, isso no ano de 2001, como havia concluído o magistério médio, concursei como professor de ensino fundamental na cidade de

Carmolândia -TO, onde passei a atuar nos dois níveis do ensino fundamental, sendo nas séries finais responsável pela disciplina de história. Em 2001/2, ingressei no curso de licenciatura em história, ainda na UNITINS - Universidade do Tocantins, concluído em 2005/2º. Neste período vivenciei uma fase de exaustão física e mental, com jornada diária tripla, dois turnos na escola, e um na universidade. Confesso que vivi uma das etapas mais complexas de minha vida pessoal e escolar, pois percebi que nem o magistério médio e tão pouco o curso de licenciatura em história iam de encontro a realidade educacional que eu estava inserido. Vivi um grande choque de realidade, muita desmotivação a ponto de pensar em desistir da docência e do curso universitário. A grande inferência nessa toada foi a indisciplina escolar dos educandos, alto déficit de aprendizagem e as mazelas da escola pública – precariedade total. Duas situações transformaram minha visão e forma de atuar, o município onde eu era concursado ofertava formações continuadas, com isso aprendi que eu enquanto docente precisava fazer a ponte entre formação e a prática; e literaturas que tive acesso na universidade me mostravam evidentemente que essa discrepância entre teoria e prática era uma realidade não só do meu contexto, mas uma realidade do ensino público brasileiro. Assim, aos poucos foram vencidas as barreiras e me adaptei a essa realidade, sendo que hoje exerço esse ofício por gostar.

A escola sempre foi colocada por minha família como a única possibilidade de ascensão social, isso desassociado do processo de letramento, porém, sou de uma família de retirantes nordestinos e trabalhadores rurais que sempre atuaram arduamente para gerir a família, que sempre estava submetida a condições de vulnerabilidade social. Dessa forma, sempre gostava de frequentar a escola naturalmente, e mesmo diante das minhas limitações de aprendizagens, sempre fui um estudante dedicado.

Em se tratando de recorrer ao meu passado acadêmico para ressignificar meu cotidiano escolar profissional, houve fases de frustração, todavia, ambos os processos ocorreram paralelamente, e eu não conseguia de primeiro momento contextualizar as práticas cotidianas como professor com as teorias acadêmicas estudadas.

O meu acesso ao mestrado profissional em ensino de história ocorreu por meio do processo seletivo 2020.1, isso após 3 (três) tentativas em seletivas anteriores. Minhas aulas tiveram início em março de 2020. Amparado legalmente pelo Estatuto do Magistério Municipal do município de Carmolândia-TO, requeri e foi deferido licença remunerada de dois anos, dessa forma, o período que cursei o mestrado não estive na docência. Minha turma,

teve apenas uma disciplina presencial, fomos assolados pela pandemia, ficamos por um período de 3 meses sem atividades e em junho de 2020, foi reestabelecido as aulas a distância por meio das plataformas digitais gratuitas de comunicação. Período de muitos desafios, insegurança e instabilidade, e dessas fizemos todas as disciplinas do curso.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	ENSINO DE HISTÓRIA, DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA SALA DE AULA NA E. M. MARIO PEDRO DE OLIVEIRA: CONHECENDO O AMBIENTE ESCOLAR.....	24
2.1	Contextualizando o campo de pesquisa.....	24
2.2	Educadores e educandos da Escola Municipal Mário Pedro de Oliveira como sujeitos de pesquisa.....	32
2.3	Histórico da diversidade étnico racial e a contextualização nos documentos oficiais em âmbito educacional.....	40
2.4	Dispositivos legais acerca da diversidade étnico-racial: Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003- valorização e políticas afirmativas.....	48
2.5	Alguns apontamentos pontuais: racismo, preconceito, discriminação, democracia racial, branqueamento racial, cidadania, identidade étnico-racial, identidade cultural, identidade social.....	51
3	CONHECENDO A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA ESCOLA NA VISÃO DOS EDUCANDOS E EDUCADORES.....	66
3.1	Construindo os instrumentos de coleta de dados, qualitativo e o quantitativo como possibilidades.....	66
3.2	Método de análise: análises de conteúdo - categorias de análises - de Bardin.....	70
3.3	Análises e interpretações de dados: diversidade étnico-racial na visão dos estudantes.....	71
3.4	Análises e interpretações de dados: diversidade étnico-racial na visão dos educadores (as).....	79
3.4.1	Educador e autoidentificação.....	81
3.4.2	Educadores e a diversidade étnico-racial.....	81
3.4.3	Impacto do dia da consciência negra no ambiente	

	escolar.....	82
3.4.4	Percepção e auto percepção acerca das questões étnico-raciais por educadores.....	83
3.4.5	Ações dentro da escola para combater ao racismo.....	84
3.4.6	Existência de resistência de educadores para trabalhar com a diversidade étnico-racial.....	85
3.4.7	Importância de combater o racismo dentro da escola.....	86
3.4.8	Ensino de história e diversidade étnico-racial e formação continuada.....	86
4	UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA: “A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL SER DIFERENTE É NORMAL” NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR.....	88
4.1	Sequência didática: uma possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino de história.....	88
4.2	Primeiro momento da sequência didática: disciplinas envolvidas, competências, habilidades, conteúdos.....	95
4.3	Músicas e o processo de ensino e aprendizagem no ensino de história.....	99
4.4	Segundo momento da sequência didática: interpretação textual com base nas letras das músicas de Lenine: “Diversidade” e “ Ser diferente é normal”	100
4.5	Terceiro momento da sequência didática: produção textual sobre diversidade étnico-racial.....	109
4.6	Quarto momento da sequência didática: produção de desenho com o tema diversidade étnico-racial.....	113
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
	REFERÊNCIAS.....	124
	APÊNDICES.....	131

1 INTRODUÇÃO

A diversidade étnico racial é uma temática contemporânea, e o ensino de história, bem como de outras áreas devem contemplar na prática essa questão, para que o processo de ensino e aprendizagem forme cidadãos capazes de ter uma percepção crítica construtiva em se tratando do respeito a essa diversidade, que sejam capazes de desenvolver atitudes, ações e valores que contribuam para o fim do preconceito, culminando na compreensão do que realmente seja a diversidade étnico racial.

Essa escrita diz respeito ao processo de investigação que teve como objeto de pesquisa, o ensino de história e diversidade étnico-racial na sala de aula na Escola Municipal Mário Pedro de Oliveira em Carmolândia/TO em 2021, “a realização de pesquisas que possam contribuir com a localização e sistematização de dados de fontes primárias e secundárias para a história da educação no Brasil é uma tarefa imprescindível para a pesquisa histórica, levando-se em conta que há ainda muito por fazer.” (ANDREOTTI, 2005, p.7)

Objetivou-se nesse processo de pesquisa investigar o ensino de história, com o intuito de verificar se a diversidade étnico-racial é trabalhada na sala de aula e como tem contribuído com o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem na Escola Municipal Mário Pedro de Oliveira – TO. “O docente de história, em seu cotidiano de sala de aula, ao aceitar a diversidade como um meio de enriquecer as relações no contexto da sala de aula, adquire experiências étnicas e culturais importantes para o seu fazer educativo e sua visão de mundo.” (ARAÚJO e SANTOS, 2013, p.216).

Esse processo de pesquisa utilizou fontes documentais. “O documento escrito foi, até o fim do século XIX, o documento privilegiado pelos historiadores. A diversificação de fontes de informação, consequência do alargamento dos campos da História, trouxe novos objetos e a ampliação das fontes, dinamizando o conceito de documento.” (ANDREOTTI, 2005, P.2). Nesse processo investigativo, foram utilizadas fontes documentais como: livros, artigos, revistas e documentos oficiais - Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Documento Curricular do Tocantins (DCT), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Plano Municipal de Educação de Carmolândia (PME) e o Projeto Político e Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Mário Pedro de Oliveira.

Em se tratando de fontes de pesquisas, que é um elemento fundamental em processos de investigação científica, Andreotti (2005) nos diz sobre fontes documentais que: “a fonte é importante na medida em que fornece as informações de que o pesquisador necessita para

trabalhar com seu referencial teórico, suas categorias, além daquelas que emergem da própria documentação”. (LOPES, 2004, p.59)

O referencial teórico utilizado na escrita do processo de pesquisa tem como base autores que trabalham as temáticas voltadas ao ensino de história, diversidade étnico-racial, metodologia de pesquisa científica, sequência didática e interdisciplinaridade. Para o ensino de história, ocorreu fundamentação em: BITTENCOURT (2008), CANTO (2015), FONSECA (2004), KARNAL (2007), OLIVEIRA (2010), RIBEIRO (2004), SCHIMIDT (2009), HARTOG (2006). Para a diversidade étnico-racial, em: MARTINS (1996), CANDAU (2008), FANON (2008), BARROS (2009), CAVALLEIRO (2001), DOMINGUES (2007), FERNANDES (2005), FREIRE (2011), GADOTT (2020), GOMES (2008), Hall (1999), LACERDA (2013), LOPES (2005). Para metodologia da pesquisa científica: BARDIN (2016), BONI (2013), GIL (1999), GODOY (1995), GOLDENBERG (2004) ANDREOTTI (2005). E outros que abordam questões como: Sequência didática e interdisciplinaridade como: ZABALA (1998), NAPOLITANO (2002), BUARQUE 2013), CARREIRA (2010), TRINDADE (2003).

A problemática deste processo de pesquisa trata-se da ausência da temática diversidade étnico-racial nas aulas de histórias, bem como em outras disciplinas. A “significação dos problemas abordados para o próprio pesquisador, em vista de sua relação com o universo que o envolve. A escolha de um tema de pesquisa, bem como a sua realização, necessariamente é um ato político. Também neste âmbito, não existe neutralidade”. (SEVERINO, 2002, p. 145).

É preciso primeiramente fazer algumas abordagens sobre aprendizagem histórica. Para que ocorra aprendizagem histórica do estudante deve ter contato com o saber histórico e tentar conhecer também o contexto social que o aluno está imerso.

Sobre saber histórico Rusen (2010), fala que:

O saber histórico pode ser aproximado das crianças e dos jovens, como meio de sua orientação existencial, de diferentes maneiras. Eles podem ser manipulados para assumir atitudes políticas determinadas, com as quais se entregam incondicionalmente aos poderes dominantes. (...). Inversamente, eles podem se tornar senhores de si nas atitudes e assumam com relação aos poderes dominantes, habilitar-se para serem eles mesmos a darem forma a suas vidas. (RÜSEN, 2010, p. 32)

Rusen (2010) ainda nos diz que:

O ensino de história, o saber histórico pode vir a ser percebido pelas alunas e pelos alunos como um ramo morto de sua árvore do conhecimento. Aparece, assim, como massa de informações a serem decoradas e repetidas para satisfazer os professores, com o mero objetivo de tirar boas notas. Perde qualquer valor relativo no modo como as crianças e os jovens pensam seu tempo, sua vida e seu mundo. Em momentos de crise, até mesmo professores de história chegam a admitir que muitos dos conteúdos tratados nas aulas possuem esse caráter disfuncional e que dificilmente desempenharão qualquer papel decisivo em situações concretas da vida, posteriormente. (RÜSEN, 2010, p. 30)

Sobre o contexto social do educando Freire (2002), alerta para a necessidade de antes de aplicar conteúdos, ou seja, levar o saber histórico ao estudante, é necessário analisar o contexto social, “por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária”. (FREIRE, 2002, p. 15). Esse conhecimento popular que vem na bagagem do aluno deve ser valorizado. “Discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas das cidades descuidadas(...)?”. (FREIRE, 2002, p. 15). Essa ideia de Freire é, sobretudo, a promoção de um processo de ensino crítico e problematizado. E dessa forma deverá se postar as práticas do ensino de história de maneira que procure conhecer a realidade do aluno antes de levar o saber histórico, e ao levar o saber histórico, as aulas ainda deverão desenvolver no educando a habilidade de criticar e problematizar a realidade que lhe foi apresentada, fazendo sempre uma contextualização com seu cotidiano.

Esse seria o processo ideal para que ocorra a aprendizagem histórica. E sobre aprendizagem histórica entende-se que é um “processo mental de construção de sentido sobre experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem” (...) “a habilidade de narrar uma história pela qual a vida prática recebe uma orientação no tempo”. (RÜSEN, 2010, p.43)

Sobre aprendizagem Schimidt (2009), fala que:

Nesse sentido, os princípios orientadores de uma contra consciência histórica devem ser absolutamente desatados da lógica do capital e da imposição da conformidade, incorporando, também o pressuposto inegociável de que qualquer aprendizagem é autoeducação e inseparável da prática significativa da autogestão, em que os jovens e crianças sejam agentes ativos de sua própria educação. Para isso, é preciso também que se pensem as crianças e jovens como categorias historicamente construídas,

determinadas socialmente e culturalmente, o que aponta a importante relação entre escolarização, condição infantil e condição juvenil (SCHMIDT, 2009, p.36)

Pensando aprendizagem ou aprendizagem histórica com base em Rösen (2010), Freire (2002) e Schimidt (2009), entende-se que antes de tentar estabelecer o processo de aprendizagem por meio de um saber é necessário criar conexões com o mundo do estudante, e que a aprendizagem que leva assimilação do saber, se estabeleça na esteira crítica e problematizada, para que assim, os momentos pedagógicos construídos não se pautem exclusivamente em reprodução ou meramente de transmissão de saber - descontextualizado, não crítico e não problematizador.

Para a exposição dos resultados desse processo de pesquisa, tomando como base os objetivos propostos em nosso projeto inicial, este trabalho se estrutura em três capítulos. No primeiro capítulo intitulado “*Ensino de História, Diversidade racial na sala de aula na E. M. Mario Pedro de Oliveira: conhecendo o ambiente escolar*”, realizamos análise e contextualização histórica e da localização espacial do nosso campo da pesquisa bem como da legislação relacionada ao ambiente da pesquisa. Levantamos algumas questões pedagógicas relacionadas a Escola Municipal Mário Pedro de Oliveira sobre: a gestão escolar desse ambiente e seu Projeto Político e Pedagógico; sobre a caracterização de educadores e educandos, enquanto sujeitos da pesquisa. “A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas.” (GONSALVES, 2001, p.67).

Ainda, no primeiro Capítulo, encontra-se uma abordagem histórica da diversidade étnico racial, e levando em consideração a referida, que inclusive é a temática central desse processo de pesquisa, ocorreu uma contextualização no âmbito educacional referente aos documentos oficiais – nacional, estadual, municipal e escolar. Dispositivos Legais acerca da diversidade racial: Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003- valorização e políticas afirmativas. Alguns apontamentos conceituais teóricos sobre: racismo, preconceito, discriminação, democracia racial, branqueamento racial, cidadania, identidade étnico-racial, identidade cultural, identidade social. Segundo SILVA (2004), a representatividade do homem de pele escura no país foi edificada no percurso da história de modo estereotipado atrelando a imagem do ser negro ao processo de escravismo, assumindo lugares na estrutura social de submissão.

No processo educacional, os negros e afrodescendente sempre são destaques no que tange aos piores índices de aprendizagem. “Na verdade, o pensamento social brasileiro na área da pedagogia já guarda uma copiosa literatura do problema do racismo no acesso à educação, e quando acessam ranqueiam os piores índices educacionais.” (OLIVEIRA, 1999, p.17)

No segundo Capítulo: “*Conhecendo a diversidade étnico-racial na escola na visão dos educandos e educadores*” explicitamos como ocorreu o processo de construção dos instrumentos de coleta de dados, por meio das técnicas qualitativas e quantitativas, como uma possibilidade mais adequada à compreensão e interpretação de nosso objeto de análise. A pesquisa quali-quantitativa “interpreta as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos (semântica)” (KNECHTEL, 2014, p. 106).

A abordagem qualitativa, utilizada nesta pesquisa, de acordo com Chizzotti (1995):

parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.(CHIZZOTTI, 1995, p.79).

Se, por outro lado, as abordagens qualitativas são apropriadas para mensurar opiniões, atitudes e preferências como comportamentos, de outra parte, é importante identificar quantas pessoas de uma determinada população compartilham uma característica ou um grupo de características, e a pesquisa quantitativa nos auxilia nesse aspecto: “a pesquisa quantitativa é uma modalidade de pesquisa que atua sobre um problema humano ou social, é baseada no teste de uma teoria e composta por variáveis quantificadas em números, as quais são analisadas de modo estatístico, com o objetivo de determinar se as generalizações previstas na teoria se sustentam ou não.” (KNECHTEL, 2014, p.37)

Para o desenvolvimento do processo investigativo sobre a questão da diversidade étnico racial na EMMPO, foram desenvolvidos dois instrumentos de coletas de dados: um questionário para educandos; e uma entrevista para educadores. Podemos definir questionários “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (Gil, 1999, p.128). Quanto a entrevista, essa técnica de coleta de dados tem uma grande

significância, pois “nas suas diversas aplicações, é uma técnica de interação social, interpenetração informativa, capaz de quebrar isolamentos grupais, individuais e sociais, podendo também servir à pluralização de vozes e à distribuição democrática da informação.” (GARRET, 1981, p. 17)

A turma, junto à qual foi realizada a coleta de dados, era composta de 22 (vinte e dois) estudantes, porém, a aplicação dos questionários alcançou 12 (doze) educandos, isso em decorrência do período pandêmico, mas essa amostra representa mais de 50% da turma. Os demais integrantes da turma foram amparados pelo plano de contingência da Secretaria Municipal de Educação de Carmolândia, em virtude da pandemia do covid-19, sendo assim facultado a presença na instituição devido a alguma limitação, comorbidade ou escolha dos responsáveis, restando a estes o estudo formal por meio de atividades remotas denominadas de roteiros de estudos.

A escolha deste público em específico se deu em virtude da representatividade observada em relação a questão da diversidade étnico racial, além de outras questões ligadas a diversidade, e principalmente devido a prévia identificação da existência de vários conflitos relacionados a temática proposta.

Após a coleta de dados, as interpretações de dados da pesquisa se desenrolaram por meio da análise de conteúdo - categorias de análises - de Bardin, podemos defini-las como “operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (BARDIN, 2016, p.201) e por meio delas, se deu as análises e interpretações de dados sobre diversidade étnico-racial na visão dos educandos(as) e educadores (as). A “interpretação dos dados coletados é a principal etapa de um projeto de pesquisa, e é justamente esse o papel da análise de conteúdo – metodologia de grande importância (...) análise de conteúdo os métodos e técnicas utilizadas para a análise quantitativa de dados” (BARDIN, 2016, p.03)

No terceiro capítulo, encontra-se o produto final desse processo de pesquisa, que é a proposta do Profhistoria- Mestrado Profissional em Ensino de História, que se trata de uma sequência didática, intitulada de “*A diversidade racial: ser diferente é normal*” numa perspectiva interdisciplinar. Para Zabala, a sequência didática pode ser entendida como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos educandos”. (ZABALA, 1998, p. 18). Dessa forma, esse Capítulo traz a sequência

didática como uma possibilidade, uma sugestão, uma orientação de ensino e aprendizagem para ensino de história nas escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio. A Sequência didática foi desenvolvida numa perspectiva interdisciplinar envolvendo as áreas de história, língua portuguesa e artes, englobando competências, habilidades e objeto de conhecimento.

Na sequência didática trabalhamos as seguintes músicas de Lenine: “Diversidade” e “Ser diferente é normal”, dessa forma, ocorreu uma abordagem das músicas nas aulas de história. O processo de ensino de ensino de história, com metodologias voltadas para se trabalhar com a música, torna o processo de ensino dinâmico pois, “a experiência de um compositor nunca é puramente musical, mas pessoal e social, isto é, condicionada pelo período histórico em que ele vive e que o afeta de muitas maneiras” (FISCHER, 1984, p. 207).

Os momentos pedagógicos da sequência didática se subdividiram em: a). aula expositiva conteudista voltada para as questões étnico-racial; b). leitura, compreensão e interpretação de texto com base na letra das músicas supracitadas; c). Produção textual sobre diversidade étnico-racial; d). Produção artística com o tema diversidade étnico-racial.

2 Ensino de história e diversidade étnico-racial na sala de aula na Escola Municipal Mario Pedro de Oliveira: conhecendo o ambiente escolar

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente.(BRASIL, 2003, p7)

O processo de investigação científica é um mecanismo essencial no processo de produção de conhecimento científico. A pesquisa se desenha como uma busca por respostas a soluções para um determinado problema, uma questão, uma inquietação, uma curiosidade. Demo (1994) “Na condição de princípio científico, pesquisa apresenta-se como a instrumentação teórico-metodológica para construir conhecimento. Como princípio educativo, pesquisa perfaz um dos esteios essenciais da educação emancipatória, que é o questionamento sistemático crítico e criativo”. (DEMO, 1994, p.33)

O campo de pesquisa concentra-se na Escola Municipal Mário Pedro de Oliveira, e esteve sobre a égide da investigação a diversidade étnico-racial na prática de ensino de história. “Neste sentido, educar e construir conhecimento podem aproximar-se, e, em alguns momentos, mesmo coincidir, desde que não se mistifique a construção de conhecimento, que é apenas meio.” (DEMO, 1994, p.33). Cabe aqui ressaltar a importância do não falseamento do processo de pesquisa, da imparcialidade, e fidedignidade as fontes e a coleta de dados. “A educação possui, ademais, a relação com fins, valores, afetos e sentimentos, cidadania e direitos humanos, aos quais os meios deverão servir”. (DEMO, 1994, p.33) A educação é um campo investigativo riquíssimo, e contrariamente existe algumas áreas carente de investigação.

2.1 Contextualizando o campo de pesquisa

A cidade de Carmolândia – TO, está localizada ao noroeste do Tocantins, na região norte do Brasil, também denominada de Amazônia Legal. Insere-se de acordo com a

Secretaria de Planejamento do Estado do Tocantins (SEPLAN) na região administrativa de Araguaína, instituída pela lei estadual nº 972 de 14 de abril de 1998; fazendo parte também, de acordo com a nova regionalização de 2017 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), simultaneamente, da região Intermediária de Araguaína e da Região Imediata de Araguaína. E é exatamente nesse recorte geográfico que se situa a Escola Municipal Mário Pedro Oliveira.

Ilustração 1: Localização Geográfica do município de Carmolândia, dentro do espaço geográfico do Estado do Tocantins.



Fonte: Wikipédia, 17 de novembro de 2006. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Tocantins>

Esse município teve seu processo de repovoamento em 1960, por famílias mineiras que se fixaram no atual município de Araguaína, que dista 31 km da cidade de Carmolândia - TO. Esses reocupadores adentraram matas fechadas, onde o Senhor Marcondes Vaz da Costa consolidou um povoado denominado de Marimar, vindo a ser o administrador o Senhor Pedro Alexandrino de Oliveira e esposa Ambrosina Maria de Jesus e seus 12 (doze) filhos (as).

Dois desses filhos, José Pedro de Oliveira e Carmo Pedro de Oliveira, que mais tarde serão considerados fundadores do município de Carmolândia, adquiriram propriedades de terras próximo a localidade Marimar, esse acontecimento histórico, marca a reocupação seguido do repovoamento do atual município, e está ligado ao repovoamento do interior brasileiro. E sobre esse processo, o historiador Junio Batista do Nascimento (2019), nos fala sobre o surgimento de frente de expansão com o intuito de repovoar o norte goiano “frente de expansão é o primeiro processo de ocupação das áreas naturais, geralmente realizadas por

pequenos produtores sobre terras devolutas (terrenos público no meio rural)”, (NASCIMENTO, 2019, p.22).

Foi nesse contexto que em 1965, foi construída a primeira casa que era de propriedade de José Pedro de Oliveira. Em 1966 foi celebrada a 1ª Missa na capela (feita de palha) conduzida pelo Padre João Caprielle. Posteriormente, o Padre Carmelo trouxe para a região a imagem de Nossa Senhora do Carmo, assim, originou o nome da capela, Capela Nossa Senhora do Carmo, atualmente paróquia.

Ilustração 2 – Imagem da Paróquia Nossa Senhora do Carmo



Fonte: Foto tirada por Fabio Conceição (2022)

Sobre esse processo de entrada no interior brasileiro, Brito e Reinaldo (2012), observa:

Vale ressaltar, que cidade de Carmolândia -TO, localiza-se numa região de fronteira de expansão na Amazônia, onde os interesses políticos/econômicos desde as décadas de 60 sempre estiveram presentes, chamada de colonização dirigida pelo Governo Federal. Entendemos que uma Fronteira Agrícola ao se modificar (re)define o território, sendo essa (trans) formação e análise das modificações desde a ocupação da região pela “Frente Pioneira”, formação do povoado, luta pelo desmembramento e emancipação do Município são foco deste estudo. (BRITO e REINALDO, 2012, p.67)

Segundo Martins (1996), é válido ressaltar que essa frente de expansão que adentrou a região centro-oeste e norte brasileiro, considerando esse espaço com fronteira, é afirmável que “A história do recente deslocamento da fronteira é uma história de destruição. Mas, é também uma história de resistência, de revolta, de protesto, de sonho e de esperança. A nossa consciência de homens comuns e também a nossa consciência de intelectuais e especialistas se move no território dessa contradição” (MARTINS, 1996, p.26).

Quando a ótica é voltada principalmente para analisar as questões étnico raciais, nesse processo de deslocamento e reocupação do interior brasileiro, a situação foi totalmente

desastrosa e conflituosa, pois, “a história contemporânea da fronteira, no Brasil, é a história das lutas étnicas e sociais. Entre 1968 e 1987, diferentes tribos indígenas da Amazônia sofreram pelo menos 92 ataques organizados, principalmente, por grandes proprietários de terra, com a participação de seus pistoleiros, usando armas de fogo.” (MARTINS, 1996, p.26). Em contrapartida, atendendo ao princípio da não inércia temos a seguinte situação, “por seu lado, diferentes tribos indígenas realizaram pelo menos 165 ataques a grandes fazendas e a alguns povoados, entre 1968 e 1990, usando muitas vezes armas primitivas como bordunas e arco-e-flecha.” (MARTINS, 1996, p.26).

O município de Carmolândia, também tem seu processo de povoamento ligado as tentativas do governo federal em ocupar os “vazios demográficos” – mito criado pelos governos militares para justificar a colonização da Amazônia Legal. Tão tanto que “a partir do golpe de Estado de 1964 e do estabelecimento da ditadura militar, a Amazônia transformou-se num imenso cenário de ocupação territorial massiva, violenta e rápida, processo que continuou, ainda que atenuado, com a reinstauração do regime político civil e democrático em 1985”. (MARTIS, 1996, p.26) E pensando esses espaços existentes no interior e na região norte do Brasil, “nesse período, o norte goiano, mesmo isolado das grandes decisões, foi palco dos viajantes, tropeiros, lavradores canoeiros e sertanistas abriam picadas, atravessavam rios serras e empecilhos geográficos”. (NASCIMENTO, 2019, p.22)

A origem do nome do município de Carmolândia está ligada a três situações: homenagem ao primeiro pároco, Padre Carmelo; a padroeira Nossa Senhora do Carmo; e homenagem a um dos fundadores, Carmo Pedro de Oliveira “ (HALUM, 2008, p. 34)

Ilustração 3 – Imagem aérea da cidade de Carmolândia



Fonte: FN -Fernando Notícias/Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/fernando.emacao>

A Escola Municipal Mário Pedro de Oliveira - EMMPO, foi criada em decorrência da emancipação do município de Carmolândia - TO, logo após o desligamento da porção setentrional de Goiás, que deu origem ao estado do Tocantins.

O Estado do Tocantins uma vez constituído, fez-se necessário a criação de novos municípios, assim, nesse contexto surge a cidade de Carmolândia, que em 1989 deixa a condição de Distrito de Araguaína e passa pelo seu desmembramento. O processo de municipalidade, ocorreu mais tarde, quando definitivamente foi instalado o município em primeiro de janeiro de 1993, o primeiro passo após municipalidade constituída, foi a implantação da estrutura administrativa municipal, com isso, criou-se vários órgãos municipais. Nessa conjuntura surge a Escola Municipal Mário Pedro Oliveira, recebendo o nome de um dos desbravadores da região. Seu funcionamento inicial ocorreu em 1994 em um prédio alugado e em 1995 ocupou definitivamente a sede atual. O surgimento da instituição ocorreu em virtude da real necessidade que a população de Carmolândia tinha por um espaço de educação.

A Escola Mario Pedro de Oliveira localiza-se na Rua G, esquina com a Rua José Pedro de Oliveira, no Setor Farinhada s/nº, Município de Carmolândia, Estado do Tocantins. A escola atende na zona urbana estudantes advindos da zona urbana e zona rural, como se pode ver no mapa abaixo:

Ilustração 4 - Localização da EMMPO em Carmolândia-TO.



Fonte: Projeto Político e Pedagógico da EMMPO (2016 p. 09)

A EMMPO está localizada em uma região considerada central, muito embora, mais a centro-oeste da área urbana do município, próximo à avenida Araguaia, principal avenida da cidade, ocupando toda uma quadra com aproximadamente 2.500 m². Em se tratando de urbanização, as residências no setor Farinhada, onde está a escola, em sua maioria, são de boa

qualidade, as avenidas no entorno são duplas, com rede de água e elétrica, todavia, sem sistema de esgoto e drenagem.

Quanto a essa questão Pizzolato (2004), diz que:

O modelo usual para estudos de localização de escolas é o modelo da p-mediana, (...) Esse modelo é apropriado para áreas urbanas e densamente povoadas; ele pressupõe que o aluno prefere a escola mais próxima de sua residência. De acordo com esse modelo, a localização ideal das escolas corresponde a centros de gravidade que minimizem a distância residência–escola, a qual é percorrida duas vezes por dia. (PIZZOLATO, 2004, p.112)

É exatamente essa a realidade dos educandos da Escola Municipal Mário Pedro de Oliveira, residem no entorno da instituição com trajetos curtos, sem necessidade de grandes deslocamentos ou utilização de transporte escolar. No entanto é importante destacar que a região onde se encontra a escola não é uma região densamente povoada, principalmente porque o município é de pequeno porte, com população estimada de 2.627 habitantes de acordo com a última estimativa populacional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE de 2021.

Ilustração 05 : Faixada Frontal da EMMPO



Fonte: Foto tirada por Fabio Conceição (2022)

É de fundamental importância conhecer o máximo possível o espaço geográfico de pesquisa, que nesse caso trata-se do contexto e dos entornos da Escola Municipal Mário Pedro de Oliveira, onde se encontra a comunidade escolar, pois, o processo de pesquisa traz em si a obrigação de uma dinâmica de dialogização com o contexto investigativo, que é sempre desconhecido. Esse processo de conhecer qualquer elemento constituidor dessa realidade leva a uma proximidade, visto sua complicação e dinamicidade dialética. Assim, podemos dizer que:

o estudo do cotidiano escolar se coloca como fundamental para se compreender como a escola desempenha o seu papel socializador, seja na transmissão dos

conteúdos acadêmicos, seja na veiculação das crenças e valores que aparecem nas ações, interações, nas rotinas e nas relações sociais que caracterizam o cotidiano da experiência escolar. (FAZENDA, 2004, p.39)

Escolas enquanto campo de pesquisa, sempre serão contextos ricos para investigação científica, pois são inúmeras as problemáticas a serem investigadas e esse processo investigativo contribui em reflexões significativas a pesquisa educacional.

Legalmente a EMMPO, tem como ato de criação a Lei Municipal número 028/93, e Ato Autorizativo de funcionamento e credenciamento junto ao conselho estadual de educação, Parecer nº 281/2010. O número da Escola de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa -INEP/EDUCACENSO é 17007453, código gerador do Censo Escolar. A referida está vinculada à Secretaria Municipal de Educação do Município de Carmolândia -Tocantins, funciona com o apoio da Associação de Pais e Mestres e Conselho Escolar. A APM e o CE da EMMPO, foram criados com o intuito de proporcionar a participação da comunidade na gestão da escola, primando pelos princípios de gestão democrática, onde a tomada de decisões leva em consideração a coletividade, trazendo para dentro da escola de forma ativa a comunidade escolar.

O desenvolvimento de práticas escolares eficiente e eficaz, geralmente, estão relacionadas a processo de gestão escolar consistente, dinâmicos e democráticos e Projetos Políticos e Pedagógicos bem articulados. E segundo LUCK (2006) podemos, assim, definir a gestão educacional:

Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenações das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação como retorno de informações) e transparências (demonstração pública de seus processos e resultados. (LUCK, p. 35-36)

O processo de gestão escolar da EMMPO, caminha no sentido de atender os princípios de gestão democrática, para atingir êxito no processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo ações pedagógicas que atendam as reais necessidades do alunado, levando sempre em consideração o contexto socioeconômico. A complexidade do processo de gestão envolve, no mínimo, três grandes dimensões: de infraestrutura e organização escolar; de recursos humanos

e didático pedagógico. “No trabalho de gestão ocupa papel privilegiado a coordenação e o acompanhamento das atividades didáticas e pedagógicas e de sua implementação em conjunto com os outros servidores da área (coordenador pedagógico, orientador pedagógico, supervisor pedagógico.” (PPPP/EMMPO, 2019, p.44)

No que diz respeito a EMMPO e os princípios de gestão democrática, ao analisar a meta 12 do Plano Municipal de Educação, constata-se que, não contém estratégias e ações que garanta a gestão democrática e participativa de maneira plena, todavia, essa meta não tem estratégias que contemple o processo de escolha de Diretor Escolar. Até o presente momento o cargo de gestão das instituições educacionais pertencentes a rede municipal de educação de Carmolândia/TO consiste em cargos de confiança, com indicação direta pelo o executivo municipal.

A Secretaria Municipal de Educação de Carmolândia, com o intuito de garantir a gestão democrática da educação municipal e preencher essa lacuna, implantou-se o Plano de Gestão Democrático, e como anexo desse plano, temos o PTA – Plano de trabalho anual, onde uma das ações trata-se do processo de escolha de Diretor Escolar, que tem amparo legal no decreto nº 51/2022, do executivo municipal, que dispõe sobre os critérios de mérito e de desempenho, outrossim sobre a participação da comunidade escolar para designação da referida função nas Unidades de Ensino da rede municipal, a ser implementado em 2023. Dessa forma, infere-se que os princípios de gestão democrática da educação municipal, possivelmente serão primados, com o intuito de uma educação mais participativa.

A EMMPO implantou o PPP em 2008, e anualmente passa por um processo de implementação e adequação as novas demandas educacionais, estruturado em quatro dimensões: pedagógica, administrativa-financeiro, política e jurídica. Com base nas diretrizes do PPP, anualmente é construído um Plano de Ação que contempla: ação, período de realização, responsável, resultado esperado e custo. Serão verificados os Planos de Ação de 2018, 2019, 2020 e 2021, com a intenção de verificar ações que contemplem a diversidade étnico-racial.

A prática educacional deve contemplar ações que atenda a diversidade étnico racial, assim, Gadotti (2000), nos leva a refletir “que tipo de educação necessitam os homens e as mulheres dos próximos anos, para viver este mundo tão diverso? Precisa-se de um contexto educacional para atender a diversidade. Escolas que eduquem para uma pluralidade. ” (GADOTTI, 2000, p. 41),

E Lacerda (2013), argumenta que:

Uma escola que eduque para a pluralidade cultural, que perceba o outro como legítimo, outro, o qual possui uma história, uma cultura, uma etnia e que perceba a turma de alunos como heterogênea, visto que cada aluno possui um diferencial, pois provém de lugares, culturas e famílias distintas, apresentando ritmos diferentes para aprender, o que caracteriza a pluralidade no espaço escolar. (LACERDA, 2013, p. 2).

Por conseguinte, a gestão escolar, os projetos políticos pedagógicos e os planos de ação, devem caminhar no sentido de atender as questões da diversidade étnico-racial no ambiente escolar, pois são norteadores do processo de ensino-aprendizagem. Partindo da premissa que a diversidade étnico-racial se trata de uma temática contemporânea e deve estar inserida nos contextos educacionais, os PPPs precisam considerar essa temática, assim, atenderá as reais necessidades e contextos da comunidade, não falseando a realidade, pois é uma construção coletiva que envolve os sujeitos educacionais.

2.2 Educadores e educandos da Escola Municipal Mário Pedro de Oliveira como sujeitos de pesquisa

Esse estabelecimento de ensino oferta à sua comunidade escolar o Ensino Fundamental I (anos iniciais - 1º ao 5º ano) e II (anos finais - 6º ao 9º ano). Trata-se de uma escola de pequeno porte com capacidade para 300 (trezentos) estudantes. De acordo com o censo escolar de 2021, foram matriculados 172 estudantes, divididos em 08 (oito) turmas, sendo 87(oitenta e sete) estudantes do sexo feminino e 85 (oitenta e cinco) estudantes do sexo masculino. Dos matriculados, 118 (cento e dezoito) residem na zona urbana e 54 (cinquenta e quatro) na zona rural, dependentes de transporte escolar.

Os estudantes da instituição, por meio desta pesquisa analisados, são bem heterogêneos, tanto no que tange a faixa etária, quanto ao seu local de moradia, pois muitos estudantes moram na zona rural (fazendas e assentamentos), outros residem na zona urbana. Os estudantes que residem na zona rural são conduzidos cotidianamente pelo transporte escolar de suas casas até a escola, e com base no Projeto Político e Pedagógico da Unidade Escolar é afirmável que os estudantes são advindos de um nível socioeconômico baixo, oriundos de famílias com estruturas diversificadas, de realidades sociais, econômicas e

familiares distintas. Fato este que influencia, direta ou indiretamente, no processo de ensino-aprendizagem de cada aluno (a). (PPP/EMMPO, 2019, p.9)

Sobre isso Vasconcelos (2015), nos diz que:

A realidade dos sujeitos em situação de vulnerabilidade e risco social, os espaços educativos, que os atendem, [...], requer desenvolvimento de uma educação que caminhe no sentido da atividade, de modo a posicioná-los como cidadãos incluídos, mediante uma Pedagogia comprometida com a mudança social e com foco nos direitos humanos (VASCONCELOS, 2015, p. 9)

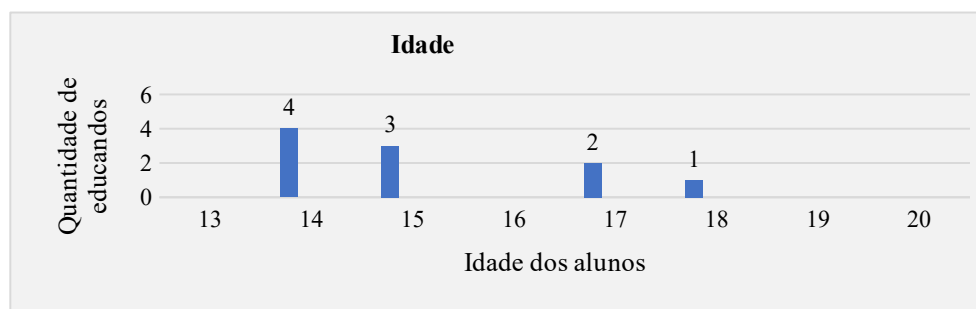
De acordo com o questionário de entrevista que consistiu nos blocos 01(um), 02 (dois) e 03 (três) para estudantes, é possível identificar algumas especificidades desses sujeitos de pesquisa como: idade, religião, cor ou raça, gênero, se possui alguma deficiência, dados socioeconômicas relacionadas ao mundo digital e tecnológico, ou se ainda, entre outras temáticas relacionadas a diversidade.

A classe onde ocorreu o desenvolvimento da pesquisa tinha um total de 22 (vinte e dois) estudantes, no entanto, em virtude do período pandêmico apenas 12 (doze) integrantes frequentavam a instituição, e assim, o questionário foi aplicado apenas para os partícipes das atividades presenciais. Alguns desses dados da pesquisa serão demonstrados por meio de gráficos, outrossim discutidos.

Esses gráficos apresentarão, de maneira sucinta, o perfil dos estudantes enquanto sujeitos da pesquisa na Escola Municipal Mário Pedro de Oliveira, no que diz respeito: a idade, religião, cor ou raça, gênero, questões socioeconômicas relacionadas ao mundo digital e tecnológico, se possuem alguma deficiência entre outros.

Em se tratando de idade dos 12 (doze) estudantes que foram submetidos ao questionário, a faixa etária de idade varia de 14 (quatorze) a 18 (dezoito) anos. Sendo 04 (quatro) estudantes com 14 (quatorze) anos, 03 (três) estudantes com 15 (quinze) anos, 02 (dois) estudantes com 17 (dezessete) anos e 01 (um) com dezoito anos. De acordo com a ilustração 06:

Ilustração 06: Gráfico sobre a idade dos educandos



Fonte dos dados: Questionário de entrevista feita para educandos – bloco 1

O gráfico demonstra que, a faixa etária de idade predominante dos sujeitos da pesquisa, é entre 14 (quatorze) e 15 (quinze) anos, ou seja, adolescentes, idade ideal para a inserção de pautas voltadas para a discussão da diversidade étnico-racial.

Sabe-se que a palavra diversidade é ampla, abrangente e plural, por essa razão um processo de pesquisa sobre diversidade deve ser bem recortado afim de verificar sobre qual tipo de diversidade se pretende pesquisar, nesse caso, esse processo de pesquisa, abrangerá a diversidade étnico-racial. No entanto, outros tipos de diversidade poderiam ser objetos de pesquisa dentro da Escola Municipal Mário Pedro de Oliveira, exemplo temos a diversidade religiosa.

Embora fundamentalistas de muitas religiões ainda possam afirmar que seus códigos resultam de decretos divinos, provavelmente é correto dizer que agora a maioria das pessoas reconhece que os códigos morais são inventados pelo homem: trata-se de regras de comportamento elaboradas por grupos de pessoas ou indivíduos para tornar a existência mais agradável para a maioria. Essa artificialidade não significa que a moralidade seja antinatural ou que o homem sem código moral seja necessariamente mau. (THOMSON, 2002 p. 21).

No que diz respeito a diversidade religiosa, os 12 (doze) educandos que foram submetidos a pesquisa, são predominantes católicos, totalizando 06 (seis) educandos, 03 (três) educandos evangélicos e 03 (três) educandos não tem religião.

Ilustração 07: Gráfico com dados sobre a religião dos educandos



Fonte dos dados: Questionário de entrevista feita para educandos – bloco 1

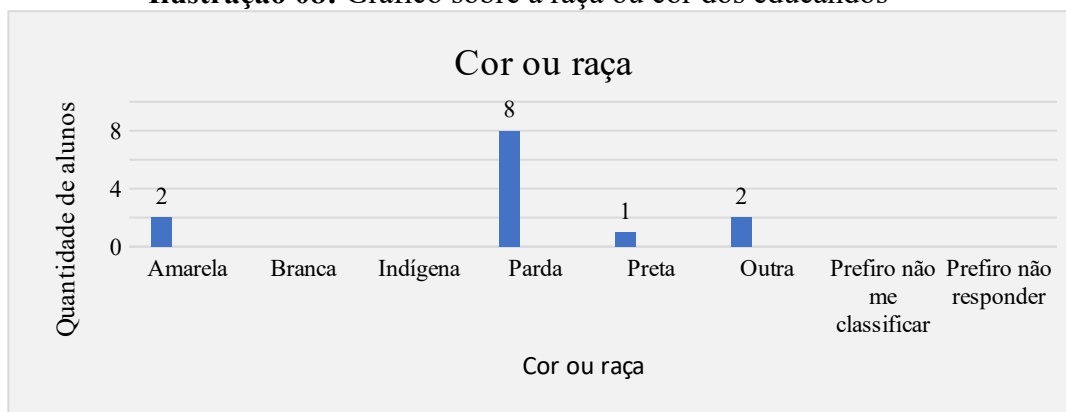
É válido destacar que, as abordagens sobre diversidade religiosa foram conduzidas com o intuito de caracterizar dos sujeitos da pesquisa. Entendemos que assuntos pautados na diversidade religiosa urgem para acentuados debates no interior do ambiente escolar, pois

Escolas públicas sendo usadas para cultos, crianças que se iniciam em determinadas religiões vítimas de agressão e de isolamento em sala de aula, professores que dão aulas de ensino religioso de acordo com a sua fé. [...] Existem problemas que ocorrem principalmente devido a profissionais de educação, ligados a grupos religiosos evangélicos, que discriminam, na maioria das vezes, estudantes de religiões de matriz africana. “Quando se iniciam na umbanda, crianças ficam sem cabelo e usando contas. Professores, muitas vezes ligados às igrejas pentecostais, “demonizam” as crianças, falam para a sala que elas fazem pacto com o diabo, entre outras coisas. (CARREIRA, 2010, p.8).

“Respeitar a escolha religiosa das pessoas é muito importante, pois se muitos fizessem isso haveria mais tolerância, haveria mais amor e harmonia entre todos os povos do mundo.” (W.S. 14 anos) É possível perceber a consciência crítica e autônoma, livre de preconceitos, que o educando (a) tem em se tratando da necessidade de respeitar o credo religioso do outro. “A liberdade religiosa é um direito humano fundamental, sendo parte do direito à liberdade de expressão (...) A liberdade religiosa não dá direito de se sobrepor sobre as demais religiões, como se a própria escolha individual fosse a única verdade religiosa.” (W.S. 14 anos)

A autodefinição dos educandos sujeitos da pesquisa no que diz respeito a diversidade étnico-racial, podem ser observadas a partir da ilustração abaixo:

Ilustração 08: Gráfico sobre a raça ou cor dos educandos



Fonte dos dados: Questionário de entrevista feita para educandos – bloco 1

É essencial que o cidadão aprenda olhar para si e se reconhecer, levando em consideração o processo histórico da formação da identidade do povo brasileiro. Os ambientes escolares, bem como as aulas de histórias e as outras disciplinas numa prática interdisciplinar, devem ser espaços que possibilite ao estudante essa percepção de autoidentificação, para que ele possa evoluir consciente de sua identidade étnico-racial, e seja capaz de lutar contra os preconceitos e racismos existentes.

A consciência identitária do sujeito brasileiro é uma aprendizagem inerente ao processo de escolarização. A escola é o locus no qual se educa o espírito cidadão e a percepção da identidade nacional. Para tanto, é imprescindível o ensino da cultura dos diferentes povos e etnias, bem como, das suas personagens para a edificação da nação brasileira. (GÉGLIO, 2013, p.52).

Com base no gráfico é possível perceber a autoidentificação dos educandos sujeitos da pesquisa da Escola Municipal Mário Pedro de Oliveira. Dos 12 (doze) educandos (as) que foram submetidos ao questionário a autoidentificação da cor ou raça, ficou da seguinte forma: 02 (dois) amarelos, 08 (oito) pardos, 01(um) preto e 02 (dois) colocaram outra. O processo de ensino de história deve estar totalmente voltado para levar ao educando objetos de conhecimento que o faça refletir sobre a contribuição dos afro-brasileiros na formação dos povos do Brasil.

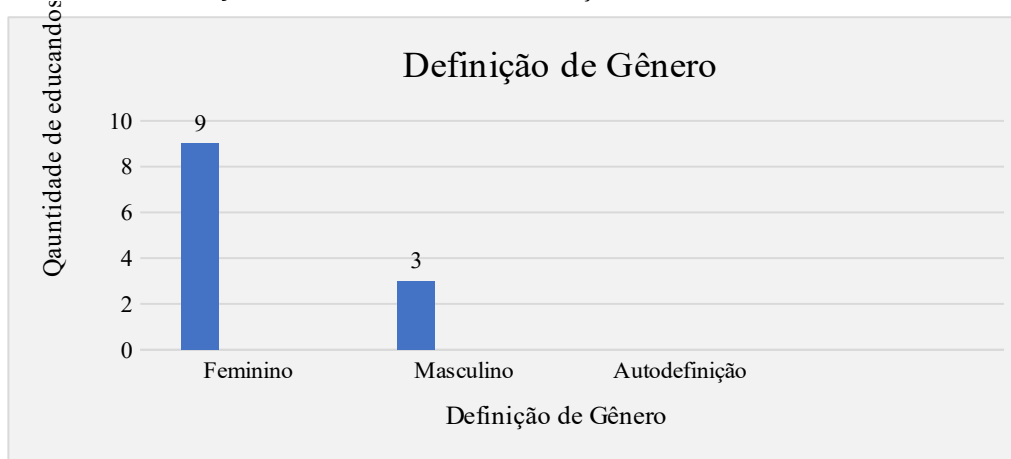
Todo esse processo de aquisição de conhecimentos e de formação de atitude respeitosa de reconhecimento da participação e contribuição dos afro-brasileiros na sociedade brasileira requer que preconceitos e discriminações contra este grupo sejam abolidos, que sentimentos de superioridade e de inferioridade sejam superados, que novas formas de pessoas negras e não negras se relacionarem sejam estabelecidas. (SILVA, 2005, p.158)

“Cada pessoa possui algo diferente(...) existem pessoas de várias origens, religião, caráter (...) muitos julgam por um não ser da mesma forma que o outro, ou fazer as coisas iguais ao outro, todos tem o seu jeito único de ser.” (F.V 14 anos) É de fundamental importância o entendimento que cada ser humano é diferente um do outro, cada um com suas peculiaridades e especificidade. “Deus criou todos diferentes, as pessoas deveriam colocar na cabeça que todos são diferentes e parar de julgar as pessoas, por que não tem ninguém igual a ninguém.” (E.V. 14 anos)

Ao pensar os instrumentos de pesquisa para serem aplicados na Escola Municipal Mário Pedro de Oliveira, com o intuito de desenvolver a problemática da pesquisa que é voltada para diversidade, foi abordado também questões voltadas para a diversidade de

gêneros, primando conhecer melhor os educandos enquanto sujeito de pesquisa. Tais instrumentos nos reportam também sobre definição sexual dos educandos, que são: 9 (nove) meninas e 3 (três) meninos conforme exposto na ilustração 09.

Ilustração 09: Gráfico sobre definição sexual dos educandos



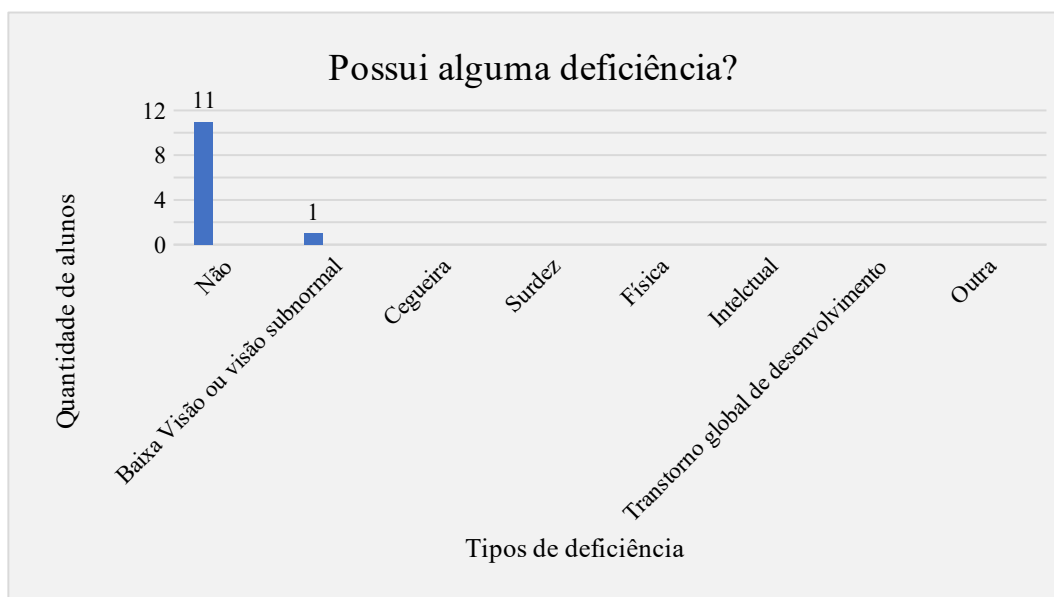
Fonte dos dados: Questionário de entrevista feita para educandos – bloco 1

As questões acerca da diversidade de gênero nas dependências do ambiente escolar permeia uma temática de alerta para a Equipe Gestora, todavia que, muitos educandos passam por problemas em se tratando da autodefinição sexual, e assim, a Escola deve propiciar uma prática educativa em conjunto com os responsáveis, na perspectiva de minimizar conflitos advindos da ausência da discussão sobre diversidade sexual, pois:

O educador da escola básica ainda não conseguiu desenvolver, plenamente, sua prática na dimensão da transversalidade, especialmente diante das necessidades exigidas pela temática da sexualidade humana, no tocante à sua diversidade. Haja vista que a prática docente nessa perspectiva exige a adoção de uma nova postura, envolvendo todos os seus agentes, implicada a aplicação de uma nova política que atende às necessidades do contexto escolar. (LOIOLA, 2006, p.08)

Dos 12 (doze) educandos (as) submetidos ao questionário, 11 (onze) destes, não são auto identificam com deficiência, enquanto 01(um) educando apresenta baixa visão ou visão subnormal, conforme é possível constatar na ilustração 10.

Ilustração 10: Gráfico sobre a deficiência dos educandos

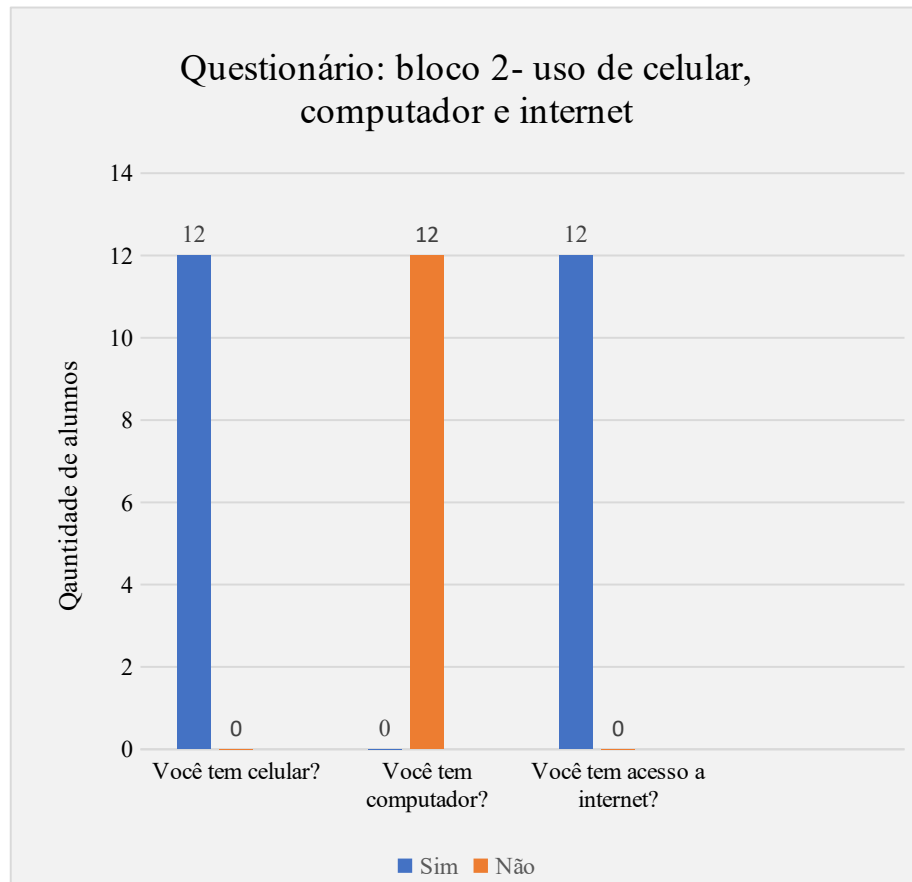


Fonte dos dados: Questionário de entrevista feita para educandos – bloco 1

“Ninguém é igual a ninguém, temos que aceitar todos da forma que existem: preto, branco, gordo e magro (...) e deficientes físicos (...) se olhar o mundo ao redor, vamos perceber que o mundo não está preparado para as pessoas deficientes viverem (...) um cadeirante não pode ir e vir.” (L.B, 18 anos) A percepção desse estudante, sobre a questão da diversidade é muito ampla, pois dentro das suas vivências constata acessibilidade falha, outrossim, o desrespeito a diversidade.

Em se tratando do bloco de questões voltadas para as questões socioeconômicas, ligadas a inclusão digital e tecnológica, objetivou-se com aplicação desse questionário, verificar até que ponto os educandos estavam condicionados a realizarem as atividades escolares no período pandêmico, todavia, durante esse período os educandos da Escola Municipal Mário Pedro de Oliveira, foram assistidos com atividades educativas por meio de aulas remotas. Bem como, pensar o processo de inclusão digital e tecnológico dentro da perspectiva da diversidade. Neste sentido, expressa-se estes dados na ilustração 11.

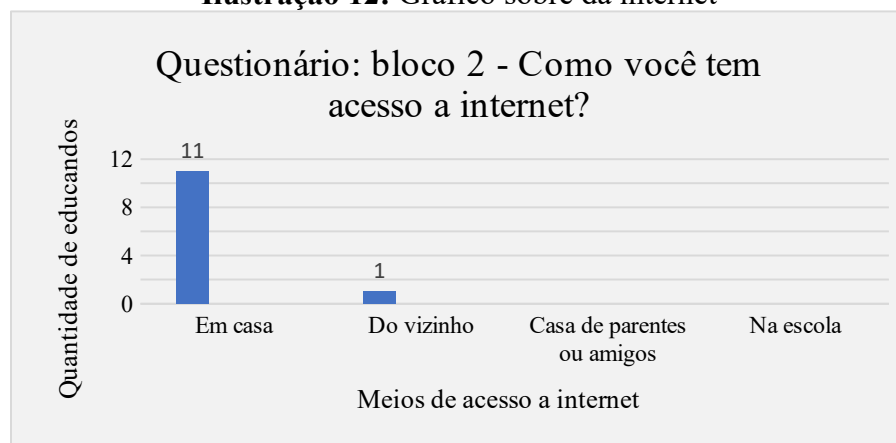
Ilustração 11: Gráfico sobre o uso de celular e computador



Fonte dos dados: Questionário de entrevista feita para educandos – bloco 2

A partir da ilustração 11, é possível perceber que todos os educandos têm celular, nenhum deles tem computador e todos tem acesso à internet. Esses educandos compõem uma geração informatizada, isso vai muito além, é uma geração inserida em um processo de globalização no contexto do mundo tecnológico.

Ilustração 12: Gráfico sobre da internet



Fonte dos dados: Questionário de entrevista feita para educandos – bloco 2

Quando o questionamento foi direcionado a conectividade com a respectiva descrição: como você tem acesso à internet? Foi verificado com as análises que, dos 12 (doze) educandos, 11 (onze) educandos tem internet em casa e 01 (um) estudante usa a internet do vizinho.

Não basta estar incluso no mundo digital e tecnológico, é indispensável ter habilidades para conduzir as ferramentas e funcionalidades disponíveis para o desenvolvimento intelectual. Assim, ao questionar *que tipo de notícias ou leituras ou sites você gosta de visitar na internet*, identificou-se que sujeitos da pesquisa usam esses instrumentos para: Fofocas (S.C, 14 anos); Youtube, tiktok, aplicativos de leitura de textos e livros (G.F, 14 anos); sobre coisas que vem acontecendo em nossa cidade (P.B, 17 anos); Youtube, vídeo aulas, google (I.F, 14 ano); livros, revistas e jornais (W.S, 14 anos).

Quanto aos educadores, enquanto sujeitos de pesquisa, em sua maioria, têm formação superior em pedagogia ou normal superior. Atendem aos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), e trabalham na gestão da escola. E, para atender aos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), há educadores com formação em licenciaturas: geografia, história, língua inglesa, matemática, educação física e biologia.

De maneira específica os educadores envolvidos no processo de pesquisa foram 03 (três), todos ocupantes de cargo efetivo. O professor de história (E.P, 44 anos) 21 Anos de docência, formação na área de História pela Universidade do Tocantins – UNITINS, graduado em 2005, atualmente ministra os componentes curriculares de História, Língua Portuguesa, Ciências e Artes. A professora de Geografia (M.P, 41 anos), 16 anos de docência, é licenciada em geografia pela Universidade Federal do Tocantins – UFT, conclusão em 2005. A referida conduz as disciplinas de Geografia, história e ciências. A professora de Língua Portuguesa (G.A, 52 anos), 25 anos na docência e 8 anos na parte administrativa, tem licenciatura Plena em Letras pela Universidade do Tocantins - UNITINS (1999), e trabalha somente com a componente curricular de Língua Portuguesa.

Esta pesquisa centralizou suas atenções nos dados colhidos e analisados, como será constatado mais a diante, na compreensão de como ocorre o processo de ensino-aprendizagem de história nesse contexto escolar. A pesquisa almejou ainda verificar como esses sujeitos professores e educandos lidam com a temática da diversidade étnico-racial.

2.3 Histórico da diversidade étnico racial e a contextualização nos documentos oficiais em âmbito educacional

É perceptível que no processo educacional brasileiro a invisibilização das questões étnico-raciais. Não se traz desde o princípio preocupação com a diversidade étnico-racial, principalmente nos processos educacionais tradicionais e as fortes influências das tendências pedagógicas conservadoras, que na maioria das vezes compreendem uma percepção dos educandos com seres homogêneos sem considerar suas peculiaridades, seja na aprendizagem ou em seus contextos. Desta forma, os indivíduos não observados numa perspectiva multi

no decorrer da história da educação, especialmente no Brasil, alguns grupos subalternizados socialmente, como os negros e indígenas, têm ao menos duas dimensões de exclusão: numa primeira dimensão foram sistemática e explicitamente excluídos do acesso à educação oficializada; e posteriormente, depois de integrados numericamente, foram excluídos simbolicamente, sem ter apresentados no espaço escolar as contribuições histórico-culturais produzidas por eles mesmos, ou ainda com a representação destas contribuições de forma estereotipada. (SANT'ANA e LOPES, 2015, p.02)

Por muito tempo foi esse o modelo de educação ofertada no Brasil, e como consequências o processo educacional brasileiro era despolitizado de uma discussão acerca da diversidade étnico-racial.

Para Sant'ana e Lopes (2015), o processo educacional brasileiro se constituiu em uma sociedade escravocrata, onde submeteram os negros africanos ao escravismo. Juntando negros, índios e outros povos dão origem ao processo de miscigenação da população brasileira, processo que aparentemente foi estabelecido de forma pacífica, transparecendo harmonia e paz. Neste sentido, a “miscigenação, entretanto, tem de ser problematizada, pois não se trata de um processo harmonioso como muitas vezes se fez parecer. Pelo contrário, a mistura de genes europeus, indígenas e africanos se deu num processo de extensa exploração do primeiro grupo sobre os outros dois e sobre a natureza.” (SANT'ANA e LOPES, 2015, p.03). Todo esse processo cai dentro da invisibilidade, e assim, as questões étnico-raciais ficaram por muito tempo fora do contexto educacional. É afirmável a exclusão do negro da educação e da escola.

Para Sant'ana e Lopes (2015), apud Tobias (1972)

a primeira educação escolar que ocorre no Brasil é a educação cristã, pensada e aplicada pela Companhia de Jesus no contexto histórico das grandes navegações europeias, da colonização posterior à “descoberta” do Brasil, da expansão da Igreja Católica e de sua catequização por meio da Contrarreforma. Por mais de dois séculos os mestres jesuítas comandaram as escolas brasileiras, impondo a

necessidade de aprender seus conhecimentos euro centrados e “superiores”, embasados num imaginário de inferiorização dos índios e dos negros. (SANT’ANA E LOPES, 2015, p.04),

Historicamente no Brasil, no meio social e no processo educacional não se constata políticas pautadas no respeito a diversidade étnico-racial. “O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendentes brasileira até hoje.” (BRASIL, 2003. p. 7).

A diversidade étnico-racial, na ótica da legislação educacional brasileira, inicialmente não estava inclusa, tomando como base o século XIX, dois dispositivos legais explicitam essa realidade: Primeiro o decreto “Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. (BRASIL, 2003. p. 7); Segundo “o Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia condicionais aos espaços e tempos para o acesso de estudantes negros, sendo para estes reservado o período noturno, e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno desse público aos bancos escolares. (BRASIL, 2003. p. 7).

O processo educacional brasileiro nas primeiras décadas do século XX, foi impactado pelas fortes influências do principal idealizador das grandes mudanças que redimensiona positivamente a educação do país, Anísio Teixeira, que foi o grande defensor de escolas públicas em todo o território nacional. Nessa tentativa de universalização do ensino que vai ocorrer apenas mais tarde, a educação brasileira começa a possibilitar abertura para que o negro tenha acesso a escola.

Neste período a educação torna-se cada vez mais complexa e regulamentada por leis. O aspecto quantitativo das escolas brasileiras começa a aumentar, embora grande parte da população não tenha devido acesso. Neste período impera na visão elitista a necessidade de a educação conformar os indivíduos para as oportunidades de progresso industrial advindas das transformações sucessivas (SANT’ANA E LOPES, 2015, p.04).

Mesmo com essas influências, os negros continuavam excluídos do processo educacional. A possibilidade de acesso desse público as instituições educacionais começa a acentuar-se a partir de meados do século XX, “cabe citar que foi a partir desta década que se iniciou uma preocupação em tratar especificamente da problemática da relação entre negro e

escola.” (SANT’ANA E LOPES, 2015, p.04). E foi exatamente nesse contexto que “as lutas pela inserção do negro nos bancos escolares podem ser consideradas parte de um processo de busca por autenticidade ao menos por uma parte da sociedade, que visou acesso à educação formalizada. ” (SANT’ANA E LOPES, 2015, p.04).

No aspecto de legislação educacional no âmbito da Constituição Federal de 1988, esse dispositivo legal traz significativas alterações ao processo na educação do país, “após a promulgação da Constituição de 1988, o Brasil busca efetivar a condição de um Estado democrático de direito com ênfase na cidadania e na dignidade da pessoa humana,” (BRASIL, 2003. p. 7). Contudo, ainda não é suficiente para reverter os traços de uma sociedade e de processo educacional, que não respeita a diversidade étnico-racial “ainda possui uma realidade marcada por posturas subjetivas e objetivas de preconceito, racismo e discriminação aos afrodescendentes, que, historicamente, enfrentam dificuldades para o acesso e a permanência nas escolas. (BRASIL, 2003. p. 7).

A desigualdade entre brancos e negros na educação é considerável, sendo necessário criação de políticas públicas específicas que amenizem situações desta natureza. Nesse contexto, o governo federal viabiliza políticas públicas nessa perspectiva, pois

passou a redefinir o papel do Estado como propulsor das transformações sociais, reconhecendo as disparidades entre brancos e negros em nossa sociedade e a necessidade de intervir de forma positiva, assumindo o compromisso de eliminar as desigualdades raciais, dando importantes passos rumo à afirmação dos direitos humanos básicos e fundamentais da população negra brasileira. (BRASIL, 2003. p. 7)

Indubitavelmente, evidencia-se a necessidade de alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no sentido de contemplar a temática da diversidade étnico-racial. “Nesse contexto, o governo federal sancionou, em março de 2003, a Lei nº 10.639/03-MEC, que altera a LDB (Lei Diretrizes e Bases) e estabelece as Diretrizes Curriculares para a implementação da mesma.”(BRASIL, 2003, p.8) Surgindo assim, a Lei “10.639 instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Essa decisão resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira. ”

Fruto dessa alteração na legislação educacional brasileira foi criado uma secretaria específica para tratar das questões étnico-raciais, SEPPPIR (Secretaria Especial de Políticas de

Promoção da Igualdade Racial), no sentido de compensação dos séculos ignorados, bem como proporcionar o desenvolvimento pleno da população negra brasileira.

Nesta perspectiva,

instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Desta forma, recolocou a questão racial na agenda nacional e a importância de se adotarem políticas públicas afirmativas de forma democrática, descentralizada e transversal. O principal objetivo desses atos é promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo. (BRASIL, 2003, p.8)

Por conseguinte, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira surgem os parâmetros curriculares Nacionais PCNs. O ensino de História, referenciado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, constata-se a relevância da multiplicidade cultural, pois, considera a “diversidade de vivências no interior de uma dada sociedade, na medida em que grupos e classes sociais manifestam especificidades de linguagens, de representações de mundo, de valores, de relações interpessoais e de criações cotidianas”. (MEC, 1997, p. 25). O ensino de História, enquanto construção social, deve atender a múltiplos e diversos presentes na escola e na sociedade. “Os PCNs seriam, portanto, necessários para garantir os princípios democráticos definidores da cidadania numa sociedade permeada de tantas diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas” (RIBEIRO, 2004, p. 26). O ambiente escolar em virtude de seus inúmeros sujeitos históricos envolvidos no processo educacional, deve ser percebido de maneira plural e em uma perspectiva de diversidade.

Ao ingressarem na escola, as crianças passam a diversificar os seus convívios, ultrapassando as relações de âmbito familiar e interagindo, também, com um outro grupo social — estudantes, educadores e outros profissionais —, caracterizado pela diversidade, e, ao mesmo tempo, por relações entre iguais. (PCNs, 1997, p. 35).

Contrapondo-se ao que se propõe nos PCNs, enquanto documento oficial do governo federal, Ribeiro (2004) diz que:

Apesar dos autores dos PCNs defenderem que se tratam de documentos “abertos” e “flexíveis”, percebemos que esse discurso não se concretiza na medida em que, no seu conteúdo, se mantém e se reafirma uma estrutura hierárquica e centralizadora, representada pelos “níveis de concretização curricular”, que se impõe de maneira burocrática sob a escola e, principalmente, sobre o professor. Enfim, não há um diálogo, ou seja, um processo democrático, numa via de mão única de discussão

curricular e de projeto educativo (do MEC, passando pelos Estados e municípios, para a escola/os professores), uma vez que os autores não fazem nenhuma menção de como a escola e os professores poderiam participar no processo de construção dos “novos currículos”. Em linhas gerais, o professor parece um “cumpridor de tarefas pré-estabelecidas. (RIBEIRO, 2004, p. 26).

Nessa perspectiva, é possível compreender que a relação dos PCNs com a disciplina de História, permeia no sentido da reflexão e do debate em relação aos principais agentes - educandos e educadores, novamente vistos como objetos incapacitados de construir sua história e de fazer, em cada etapa da trajetória escolar. “Ou seja, os PCNs, como podemos evidenciar, de certa forma, tiraram de cena professores e alunos das discussões sobre o currículo de História ou de qualquer outra disciplina. ” (RIBEIRO, 2004, p. 27). Dessa forma, é pode-se constatar que os PCNs, não inserem educadores e estudantes como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem histórica, assim, não contempla satisfatoriamente questões ligadas a diversidade.

O ensino de História, pensado na perspectiva da BNCC, os educandos devem desenvolver uma visão crítica dos fatos, deve ser capaz de “transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e das sociedades em que se vive” (BRASIL, 2016, p. 14). E ainda refletindo o ensino de História e a Base Nacional Comum Curricular, tendo como suporte teórico Bittencourt, (2018, p. 47), que vê a prática de ensino submetida as novas tecnologias, com algumas influências das mídias eletrônicas e outros aspectos das demandas do sistema do capitalismo globalizado, assim, a prática do ensino de História deve passar por uma modernização de conteúdo e metodologias.

Refletindo sobre a educação no Brasil, Gadotti (2000, p. 41) questiona “que tipo de educação necessitam os homens e as mulheres dos próximos anos, para viver este mundo tão diverso? Precisa-se de um contexto educacional para atender a diversidade. Escolas que eduquem para uma pluralidade”.

Assim, como argumenta Lacerda (2013):

Uma escola que eduque para a pluralidade cultural, que perceba o outro como legítimo outro, o qual possui uma história, uma cultura, uma etnia e que perceba a turma de alunos como heterogênea, visto que cada aluno possui um diferencial, pois provém de lugares, culturas e famílias distintas, apresentando ritmos diferentes para aprender, o que caracteriza a pluralidade no espaço escolar. (LACERDA, 2013, p. 2).

A CONAE – Conferência Nacional de Educação, os fóruns permanentes de educação, deu forma ao PNE – Plano Nacional de Educação, e fruto desse contexto, temos a Base Nacional Comum Curricular, Diretrizes Curriculares Nacionais e o Documento Curricular do Tocantins.

O Documento Curricular do Tocantins - DCT, é um documento alinhado a Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares Nacionais. E, em linhas gerais, o DCT se estabelece numa proposta de ensino de História no qual deve ser preconizado a condição humana, sendo isso fundamento para o currículo de História, onde o estudante seja capaz de se perceber e perceber o universo do outro, respeitando e valorizando esses universos, dando sempre visibilidade aos excluídos, contemplando assim, a pluralidade e a diversidade. Ainda, os estudantes sejam capazes de criar pensamento crítico e independência intelectual para lidar com as adversidades.

A escola de hoje precisa encontrar seu caminho para a diversidade, engajando as crianças no mundo das diferenças, preparando-os para ser legítimos cidadãos. Na sala de aula há alunos de diversas culturas, o que requer do professor um olhar diferenciado para seu planejamento, bem como para o currículo escolar, através de adaptações aos conteúdos e atividades desenvolvidas em sala de aula. Também é importante pesquisar a história dos alunos para que o conteúdo a ser estudado esteja de acordo com seus interesses e realidade. (GADOTTI, 2000, p. 41).

As Diretrizes Curriculares Nacionais representam um grande marco na educação brasileira, e representa muita segurança quanto a questão da diversidade, pois

Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas. (MEC/DCN, 2013, p.16).

Os currículos oficiais que embasam o processo educacional brasileiro, em conjunto com a prática de ensino de História, devem garantir a formação integral humana de maneira que contribua para minimizar as desigualdades sociais. Deve ainda favorecer a um ambiente escolar que dê voz aos excluídos, atendendo a diversidade em todos os aspectos, e essa voz dada dentro do ambiente escolar ecoe na sociedade, para que, enfim, a pluralidade seja respeitada.

Um currículo é diferença por natureza; é pura diferença; é diferença em si. Afinal, é um território de multiplicidades de todos os tipos, de disseminação de saberes diversos, de encontros “variados”, de composições “caóticas”, de disseminações “perigosas”, de contágios “incontroláveis”, de acontecimentos “insuspeitados”. Um currículo é, por natureza, rizomático, porque é território de proliferação de sentidos e multiplicação de significados. Apesar de todos os poderes que fazem o controle, demarcam as áreas e opinam sobre como evitar a desorganização em um currículo e que demandam sua formatação, tudo vaza e escapa. (PARAÍSO, 2010, p. 588).

O trabalho com a diversidade nas escolas é uma ferramenta crucial para redução da desigualdade social, desde que, processos de reflexão sejam estabelecidos nas instituições de educação por meio de momentos pedagógicos que vislumbrem a desmistificação de preconceitos, utilizando-se de outras vivências e olhares, contextos históricos e, a partir desta logística de recomposição de repertório, as atitudes inadequadas dos indivíduos sejam ressignificadas no convívio em sociedade. Entendemos, portanto, que as Diretrizes Curriculares Nacionais devem caminhar nesse sentido.

Em âmbito municipal, o documento oficial que norteia a educação é o Plano Municipal de Educação de Carmolândia, que foi instituído pela Lei Municipal nº 271/15. É um plano decenal com vigência até 2022, onde constam discorridas no referido documento, 20 (vinte) metas voltadas para a educação básica e superior.

Em análise ao Plano Municipal de Educação, na perspectiva da diversidade, identifica-se 02 (duas) metas que contemplem esta temática, as de números 04 (quatro) e 08 (oito). A meta de número 04 (quarto), na perspectiva da diversidade, está voltada para a educação inclusiva, especificadamente relacionada as salas de atendimento educacional especializado - AEE, que almeja a universalização de atendimento escolar a estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; sendo, desta forma, a intencionalidade da meta de número 08 (oito) para a elevação da escolaridade das populações do campo e dos negros.

Sabemos que os sistemas municipais de educação em seus processos de planejamentos, a curto e principalmente a longo prazo, devem traçar metas que contemplem a diversidade, pois, os Planos Municipais de Educação devem postar-se em consonância com o Plano Nacional de Educação, de tal forma que a diversidade seja uma temática presente em qualquer planejamento educacional.

A “valorização da diversidade” é um tema abrangente incluindo discussões a respeito de diferentes etnias, religiões, culturas e torna-se ainda mais desafiador à partir do

momento em que se utiliza os termos gênero e sexualidade, como pode ser evidenciado em: As políticas sociais e educacionais do Brasil exaltam a nossa “diversidade criadora”, ao mesmo tempo em que há um silenciamento das diferenças no campo da educação e isto tem significado a construção da heteronormatividade como norma e normalidade e a estética branca como modelo do belo” (ABRAMOWICZ, 2011, p.93)

Ao fazer um apanhado em torno do Plano Municipal de Educação de Carmolândia-Tocantins, que foi construído para atender aos contextos educacionais das Unidades Escolares pertencentes a referida rede, em se tratando de diversidade étnico racial, pode-se constatar que o atual Plano Municipal não direciona um processo de ensino-aprendizagem com a inclusão da temática abordada nesta pesquisa.

Para tanto, o Projeto Político e Pedagógico dentro de uma instituição de ensino, é o documento norteador do processo de ensino-aprendizagem, mas, para que esse processo ocorra de maneira satisfatória, o PPP, deve ser construído dentro de uma dinâmica coletiva e democrática. Em análise ao PPP da EMMPO, é verificável que o referido foi construído pautando-se na coletividade e atendendo a princípios da democracia. Neste sentido, a construção do PPP dessa unidade de ensino, apresenta apontamentos sobre a diversidade explicitamente, pois, determinada seção se constrói por meio de abordagens acerca dos temas transversais, que são: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo.

Por serem questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no âmbito social mais amplo quanto à atuação pessoal. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrossociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões. (BRASIL, 1998, p.26).

Assim, pensando a dimensão pedagógica do PPP da EMMPO, no que diz respeito ao planejamento, aos planos de aulas e o processo avaliativo, todos devem estar relacionados aos temas transversais numa perspectiva transversal e interdisciplinar. Dessa forma, a diversidade étnico racial se estabelece conexa a dois temas transversais, sendo estes pluralidade cultural e orientação sexual, e com o processo de ensino-aprendizagem desse espaço educativo.

2.4 Dispositivos Legais acerca da diversidade racial: Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003- valorização e políticas afirmativas

Em 09 (nove) de janeiro de 2003 a Lei nº 9.394 , de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes de Bases da Educação, foi alterada pela Lei Federal nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que estabelecia novas diretrizes e bases na educação brasileira, no que diz respeito a inclusão e obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, nos currículos oficiais das Redes de Ensino.

A implementação da Lei 10.639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem somar às demandas do movimento negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral e na educação escolar, em específico. Esses grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. Acreditam, que uma escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação anti- racista. (GOMES, 2008, p.68)

Quais os pontos significativos para os povos negros, para o processo educacional brasileiro, e para o ensino de história, a partir do momento que essa lei entra em vigor? Primeiro, as redes federais, estaduais e municipais de ensino deverão obrigatoriamente incluir em seus calendários escolares o dia 20 de novembro como o “ Dia Nacional da Consciência Negra”; Segundo, toda a Educação Básica Brasileira, pública e privada tornará obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira; e Terceiro, o estabelecimento de um conteúdo programático obrigatório sendo: “estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2013, p. 07)

Todas as disciplinas deverão abordar a História e Cultura Afro-Brasileira, mas de maneira pontual, esses conteúdos deverão estar contemplados nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Com base no que é estabelecido em lei, o ensino de história tem por obrigatoriedade a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira como conteúdo programático, a repercutir abordagens acerca da história brasileira.

Pois, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), o ensino de história deve:

identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços; situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos; reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar; compreender que as histórias individuais são partes integrantes das histórias coletivas; conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais; questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação. (MEC: Brasília, 1998, p. 43.)

Sabemos da importância da implementação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 – que visa a valorização e políticas afirmativas étnico-racial, no que se refere a História e Cultura Afro-Brasileira, todavia, o processo educacional brasileiro é lento no sentido de implementação de políticas públicas educacionais que privilegie grupos minoritários. Neste sentido, ocorre esse impasse na aplicabilidade da Lei nº 10. 639, de janeiro de 2003. Quanto a isso GOMES (2008), adverte a distância que separa a promulgação da Lei e o seu cumprimento, essa observação é feita quatro anos após a lei ter sido sancionada.

Apesar de decorridos quatro anos após a sanção da Lei 10.639/03 e das iniciativas do Ministério da Educação, do Movimento Negro e dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros para a sua implementação, ainda encontramos muitas resistências de secretarias estaduais, municipais, escolas e educadores (as) à introdução da discussão que ela apresenta. Essa resistência não se dá no vazio. Antes, está relacionada com a Presença de um imaginário social peculiar sobre a questão do negro no Brasil, alicerçado no mito da democracia racial. A crença apriorística de que a sociedade brasileira é o exemplo de democracia e inclusão racial e cultural faz com que a demanda do trato pedagógico e político da questão racial seja vista com desconfiança pelos brasileiros e brasileiras, de maneira geral, e por muitos educadores, educadoras e formuladores de políticas educacionais, de forma particular (GOMES, 2008, p. 69).

Para potencializar a implementação da Lei nº 10. 639, de janeiro de 2003, o Governo Federal por meio do Ministério da Educação, ao criar seu Plano Nacional de Educação -PNE, estabeleceu prazos a partir de suas metas para que ocorresse a efetivação da lei, bem como direcionou diretrizes por meio de resolução ministerial orientando Estados e Municípios para que adotassem as mesmas medidas no processo de criação de seus planos. O objetivo é “colaborar para que todos os sistemas de ensino cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar as diferentes formas de preconceito racial, racismo e discriminação racial para

garantir o direito de aprende a equidade educacional a fim de promover uma sociedade justa e solidária”. (BRASIL, 2013, p. 19).

A criação e a implementação da Lei nº 10. 639, de janeiro de 2003, não se deu por livre iniciativa do governo, mas, fruto da exigência dos movimentos sociais negros que ao longo da história, por serem excluídos e marginalizados da sociedade, reivindicaram políticas públicas pautadas em ações afirmativas, que retribuísse a dívida oriunda ainda do período escravocrata. Dessa forma, o referido amparo legal por meio da legislação supracitada, se consolida como políticas públicas afirmativas com base em reivindicação popular.

Por intermédio das múltiplas modalidades de protesto e mobilização que o movimento negro vem dialogando, não apenas com o Estado, mas principalmente com a sociedade brasileira. A trajetória desse movimento vem se caracterizando pelo dinamismo, pela elaboração e reelaboração, em cada conjuntura histórica, de diversas estratégias de luta a favor da integração do negro e erradicação do racismo na sociedade brasileira. (DOMINGUES, 2007, s./p.)

A luta negra é histórica e respaldo legal se estabelece como reparação ao que a sociedade brasileira faz com o negro, trata-se de uma política inclusiva, com o intuito de reduzir e findar com os quadros de racismo, preconceito e discriminação.

Pensando um contexto atual, são inúmeros os desafios para a questão da efetividade da Lei no 10.639, de janeiro de 2003, “os desafios contemporâneos relacionados à diversidade cultural e ao preconceito racial questionam o papel social, ético e científico dos professores frente a esses temas.” (SLONG e OLIVEIRA, 2017, p.2). Assim, a inserção dessa temática no contexto educacional deve ser constante, as limitações impostas à prática ao trabalho pedagógico ocorrem de maneira acentuada, sendo que

dinâmicas das reações sociais obrigam a direcionar as ações escolares ao plano diplomático, a fim de cumprir sua função de ocupar os espaços pedagógicos, lutar e resistir diante das contradições e retrocessos que o processo de implementação dos conteúdos programáticos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira aconteça em cada disciplina das diversas grades curriculares. (SLONG e OLIVEIRA, 2017, p.20).

Um dos impasses para a implantação da Lei no 10.639, de janeiro de 2003, consiste num planejamento para que a sua execução transcorra numa perspectiva interdisciplinar. O processo de implementação da lei traz um trabalho delicado e minucioso, pois os ambientes educativos são ainda resistentes a este movimento de mudanças. Por isso, é preciso continuar

“promovendo a apropriação da História e cultura Afro-Brasileira, o que implica combinação de vários modos de comunicação em diferentes graus de complexidade, em interatividade, novas práticas e atitudes valorizando as ações afirmativas, novos modos de pensar que permitam aceitar e interagir com a cultura negra.” (SLONG e OLIVEIRA, 2017, p.20).
Precisamos entender a efetividade da lei como algo que perpassa os muros da escola.

Cada brasileiro é essencial não só na elaboração, mas no acompanhamento e a fiscalização das leis. Qualquer lei só é efetivada se o cidadão que saiba de alguma ilegalidade, levar aos órgãos públicos as exigências e/ou denunciar o descumprimento daquela lei. Mas, para isso, é necessário que as pessoas sejam informadas e sintam necessidade de lutar pelas minorias e promover a justiça social (SLONG e OLIVEIRA, 2017, p.19).

Embora a efetividade desse amparo legal esteja além dos sujeitos envolvidos no processo educacional, se pensarmos a sociedade brasileira que não foi educada para cobrar ou até mesmo serem protagonistas da aplicabilidade da lei, resta à escola cumprir essa função de conscientização.

2.5 Alguns apontamentos pontuais: racismo, preconceito, discriminação, democracia racial, branqueamento racial, cidadania, identidade étnico-racial, identidade cultural, identidade social

No que diz respeito a formação dos conflitos étnico-raciais no Brasil, é afirmável que, suas origens são eurocêntricas, que se enraizaram no Brasil colonial. “Como foi no caso brasileiro, em que os europeus utilizaram os povos nativos que aqui viviam e os africanos que eram trazidos à força como mão de obra escravista na extração de recursos e em atividades produtivas”. (PETRONI, 2021, p.32)

Esse processo de formação do povo brasileiro, é bem exemplificado por Gilberto Freire em seu livro a “A casa grande e Senzala”, pois este esboça o processo de superioridade aos negros e aos indígenas

Formou-se na América tropical uma sociedade agrária na estrutura, escravocrata na técnica de exploração econômica, híbrida de índio - e mais tarde de negro - na composição. Sociedade que se desenvolveria defendida menos pela consciência de raça. Quase nenhuma no português cosmopolita e plástico, do que pelo exclusivismo religioso desdobrado em sistema de profilaxia social e política. Menos pela ação oficial do que pelo braço e pela espada do particular. Mas tudo isso subordinado ao espírito político e de realismo econômico e jurídico que aqui como em Portugal. (FREIRE, 2005, p.66)

Nesta perspectiva, temos o livro “Raízes do Brasil”, de Sergio Buarque Holanda, que em linhas gerais atribui o atraso do país ao processo de formação do povo brasileiro (HOLANDA, 1995). Na obra, o autor identifica nas raízes da formação da sociedade brasileira, uma explicação plausível para a involução social que assola o país. Os motivos do atraso estariam atrelados ao legado cultural do processo de colonização, lembrando que, o processo de formação ocorreu através da imposição cultural do homem branco europeu – homem ibérico - aos nativos e negros, além da submissão a escravatura.

Em análise à evolução histórica das questões étnico-raciais, é compreensível, embora não aceitável, o porquê da existência dos conflitos étnico-raciais na sociedade contemporânea. Com isso, torna-se mais emergente a necessidade do processo educacional, em desenvolver com maior ênfase ações de impacto no contexto da diversidade étnico-racial, principalmente na prática do ensino de história.

Faz-se necessário pensar a diversidade étnico-racial dentro do espaço escolar, e alguns conceitos que estão relacionados a essa temática como: *racismo, preconceito, discriminação, democracia racial, branqueamento racial, cidadania, identidade étnico-racial, identidade cultural, identidade social*. É preciso ir além de pensar apenas em termos conceituais, muito embora isso seja necessário, entretanto, é preciso permear numa perspectiva de aplicabilidade prática no espaço educativo, e que o ensino de história esteja voltado para cumprir essa função.

O combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação, em nível escolar, deve tomar as mais diferentes formas de valorização da pessoa humana, povos e nações, valorização que se alcança quando descobrimos que as pessoas, mesmo com suas dessemelhanças, ainda são iguais entre si e iguais a nós, com direito de acesso aos bens e serviços de que a sociedade dispõe, de usufruí-los, criar outros, bem como de exercer seus deveres em benefício próprio e dos demais. (LOPES, 2005, p,187)

O racismo, em suma, está relacionado a medíocre ideia de superioridade de uma raça, etnia ou certas características em detrimento de uma outra, que pode se manifestar de forma individual, institucional ou estrutural. “o racismo é uma ilusão de superioridade. O racista se acha superior àquele a quem se compara: ele nasceu para mandar e o outro, visto como inferior a ele, para obedecer. ” (LOPES, 2007, p.19) A partir da existência de atos desta natureza na sociedade, surgem os grupos sociais de resistência, que travam lutas a fim de minimizar os impactos dessa prática, todavia, o racismo persiste como gerador de discriminação e desigualdade social.

No entanto, é interessante observar que, “por isto, as lutas sociais não se orientam em geral para eliminar as diferenças, mas sim para abolir ou minimizar as desigualdades. ” (BARROS, 2009, p.22). Aqui é válido salientar a importância dos educadores de história na prática do ensino de história, para desconstruir práticas que remetem ao racismo, seja ele individual, institucional ou estrutural.

No intuito conceituar o racismo, Santos (2005, p.11) aponta que “O racismo é um sistema que afirma a superioridade de um grupo racial sobre outros”. Para Lopes (2007), “Racismo é, então, aquele comportamento por meio do qual uma pessoa ou um grupo de pessoas manifesta uma ideia preconcebida – ou seja, um preconceito contra um ou vários indivíduos pertencentes a um grupo de origem diferente e em geral considerada inferior”. (LOPES, 2007, p.12),

Assim, Almeida (2018), “diz que racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios, a depender do grupo racial ao qual pertencem”. (ALMEIDA, 2018, p.25),

É impossível falar de racismo sem mencionar os tipos: *racismo individual, institucional ou estrutural*. E com base em Almeida (2018), podemos falar sobre esses três tipos de racismo, pois, para o autor fica muito fácil distinguir, quando associamos racismo individual a subjetividade; racismo institucional ao Estado; e racismo estrutural a economia.

Sobre racismo individual, podemos falar segundo o autor que

O racismo, segundo esta visão, é concebido como uma espécie de “patologia”. Seria um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados; ou ainda, uma “irracionalidade”, a ser combatida no campo jurídico por meio da aplicação de sanções civis – indenizações, por exemplo – ou penais. Por isso, a concepção individualista pode não admitir a existência de racismo, mas comente de preconceito, a fim de ressaltar a natureza psicológica do fenômeno em detrimento de sua natureza política. (ALMEIDA, 2018, p.28)

Dentro dessa linha de discussão sobre racismo, ainda segundo Almeida (2018), é possível entender que, o racismo institucional tem uma importância importantíssima no avanço do campo teórico de estudos étnico-raciais, isso pensado dentro de uma perspectiva, que o racismo, nem sempre estará ligado a comportamentos individuais, e sim, reflexo da funcionalidade das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que reproduz a superioridade de uma raça em detrimento de outra.

Dois pontos importantes podem ser destacados no que se refere o racismo institucional, pois a partir do momento que se começou a pesquisar o racismo estrutural, grandes avanços podem ser observados nas relações étnico-raciais: Primeiramente a percepção da transcendência do racismo individual; e segundo ao frisar a dimensão do poder como elemento constitutivo das relações raciais, não somente o poder de um indivíduo de uma raça sobre a outra, mas de um grupo sobre outro, algo possível quando há o controle direto ou indireto de determinados grupos sobre o aparato institucional. (ALMEIDA, 2018, p.36)

E sobre o racismo estrutural, fundamentado ainda em segundo ALMEIDA (2018), é:

Em resumo: o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição. (ALMEIDA, 2018, p.38)

É notório a existência desses três tipos de racismos: *individual, institucional e estrutural*. É possível identificar que os três são interligados e um serve de sustentação para o outro, ou seja, um depende do outro para coexistir na sociedade, um acaba reproduzindo o outro. Embora o racismo não deva ser pensado como parte integrante de uma estrutura para não eximir a responsabilidade individual sobre as ações racistas, ou seja, servir de justificativa para práticas neste sentido, inversamente pensando, entender que o racismo é estrutural, e não somente individual, nos torna ainda mais responsáveis pelo seu combate. (ALMEIDA, 2018, p.40)

Sabemos que o preconceito tem como suprimento o racismo, a partir do momento que o homem julgou existir ter uma raça superior a outra, os preconceitos foram se estabelecendo em nosso meio.

Numa tentativa conceitual, podemos dizer que preconceito segundo Perussolo e Oliveira (2010) é

Uma postura ou ideia preconcebida, uma atitude de alienação a tudo aquilo que foge aos padrões de uma sociedade e pode se manifestar por meio de uma atitude discriminatória. Temos então, o preconceito racial, o sexual, religioso, político, cultural, intelectual, socioeconômico, linguístico, entre outros. Sendo o preconceito um juízo pré-concebido, manifestado geralmente na forma de uma atitude

discriminatória perante pessoas, lugares ou tradições consideradas diferentes ou “estranhos”, as formas mais comuns de preconceito se manifestam no âmbito social, racial e sexual. (PERUSSOLO e OLIVEIRA, 2010, p.9)

Ainda evidenciando conceitos para o que seria preconceito, Munanga (2018) aponta que:

O preconceito é basicamente uma “opinião não justificada, de um indivíduo ou grupo, favorável ou desfavorável, e que leva a atuar de acordo com esta definição”. O preconceito gera a discriminação, que é o tratamento desfavorável, e que leva a atuar arbitrariamente a certas categorias de pessoas ou grupos, que pode ser exercido de forma individual ou coletiva, sobre um indivíduo ou grupo de pessoas. Uma das causas do preconceito é o fato de que percebemos o mundo através das grades de nossa cultura. (MUNANGA, 2018, p. 12)

Segundo Gomes (2006), podemos dizer que:

O preconceito surge e é alimentado por desconhecimento e por concepções equivocadas que vamos incorporando ao longo de nossa educação e socialização. Se desenvolvermos em nossos espaços de convivência um tipo de socialização pautada no respeito às diferenças logo conseguiremos superar o preconceito (GOMES, 2006, p.139)

Com base nos conceitos apontados por Perussolo (2010), Oliveira (2010), Munanga (2018) e Gomes (2006) sobre preconceito, entendemos que preconceito são conceitos preconcebidos a partir do que não se conhece ou a partir de algo que tenha conhecimento ou visão superficial, que pode estar ligado a opinião que outros emitem com base em padronizações sociais ou a termos e visões tradicionais da sociedade.

Toda e qualquer forma de manifestação que seja prática discriminatória voltada para uma etnia ou uma raça, de maneira pejorativa e inferiorizada é considerado preconceito racial. Assim, podemos definir discriminação racial, segundo Almeida (2018), como “ a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. ” (ALMEIDA, 2018, p.25) Neste sentido, é necessário pautar-nos na perspectiva de que “a discriminação tem como fundamento o poder, ou seja, a responsabilidade afetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça. ” (ALMEIDA, 2018, p.25)

Sobre discriminação Perussolo e Oliveira (2010), explica que pode ser definido como formas de agir de uma pessoa preconceituosa.

A noção de preconceito se refere a uma atitude injusta e negativa em relação a um grupo ou a uma pessoa que se supõe ser membro do grupo. O conceito de discriminação, apesar de literalmente significar ‘tratar alguém de uma forma diferente’, pode ser definido como um comportamento manifesto, geralmente apresentado por uma pessoa preconceituosa, que se exprime através da adoção de padrões de preferência em relação aos membros do próprio grupo e/ou de rejeição em relação aos membros dos grupos externos. (PERUSSOLO e OLIVEIRA, 2010, p.14)

Para tanto, Almeida (2018) consegue, a partir de suas abordagens e compreensão do que seja discriminação, traçar discernimento em torno de dois tipos: a direta e indireta:

A discriminação direta é o repúdio ostensivo a indivíduos ou grupos, motivado pela condição racial; *discriminação indireta* é um processo em que a situação específica de grupos minoritários é ignorada, ou sobre a qual são impostas regras de neutralização, sem que se leve em conta a existência de diferenças sociais significativas, discriminação pelo direito ou discriminação por impacto adverso. (ALMEIDA, 2018, p.25)

E fundamentando-se mais uma vez em Almeida (2018), é possível concluir a existência de uma estreita relação conceitual entre racismo, preconceito racial e discriminação racial, no entanto, necessita-se compreender em quais pontos ambos se diferem:

Embora haja relação entre os conceitos, o racismo difere do preconceito racial e da discriminação racial. O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. Considerar negros violentos e inconfiáveis, judeus avarentos ou orientais naturalmente preparados para as ciências exatas são exemplos de preconceitos. (ALMEIDA, 2018, p.24)

A percepção dessa diferenciação, é fundamental para compreender o combate as práticas racistas, aos preconceitos raciais e a discriminação racial. Perussolo e Oliveira (2010), também contribuem no que diz respeito a diferenciação entre racismo, preconceito e discriminação

O que diz respeito a diferenciação de racismo, preconceito e discriminação, as contribuições se deram da seguinte forma: “Racismo é definido como crença na inferioridade nata dos membros de determinados grupos étnicos e raciais; desse modo, o racismo leva ao pensamento de pertencer ou não a um determinado grupo.” (...) podemos definir o preconceito como um juízo preconcebido, manifestado geralmente na forma de uma atitude discriminatória perante pessoas, lugares ou tradições consideradas diferentes ou estranhos.” (...) Na continuidade dessa reflexão, ponderou-se “que a discriminação pode ser provocada e motivada por preconceito. (PERUSSOLO e OLIVEIRA, 2010, p.9)

Essas situações de racismo, preconceito e discriminação são também alimentadas por dois fatores existentes em nossa sociedade: a democracia racial e branqueamento racial, assim, seguiremos no intuito de conceituá-los. “O branqueamento e a democracia racial são os pilares da ideologia racial no Brasil” (TELLES, 2003, p.62)

No que diz respeito democracia racial, seria segundo Domingues (2004) “um sistema racial desprovido de qualquer barreira legal ou institucional para a igualdade racial, e, em certa medida, um sistema racial desprovido de qualquer manifestação de preconceito ou discriminação”. Esse conceito é bonito e harmônico, porém, faz-se necessário estabelecer indagações se realmente existe democracia racial no Brasil, seria então uma utopia, um mito?

Teoricamente fundamentando-se em Domingues (2004), sigo na esteira do entendimento que democracia racial é sim um mito, pois

os negros continuaram em desvantagem frente aos brancos e não podiam concorrer em condições paritárias; a cor não deixou de ser um fator restritivo ao sucesso individual e/ou do grupo. Por isso, na competição que se instaurou entre negros e brancos, o trabalho, a competência, inteligência, capacidade e esforço individual não poderiam ter sido os únicos requisitos que iriam determinar o acesso aos bens públicos e privados. Já que o mérito não era o único critério para o indivíduo vencer na vida em uma sociedade marcada pela desigualdade, qualquer infortúnio pessoal poderia ser entendido como reflexo das injustiças raciais ou como distorções do sistema social. Pelo discurso da elite, contudo, o fracasso na vida do negro devia ser interpretado como consequência das suas próprias deficiências, pois o sistema oferecia igualdade de oportunidades a todos, negros e brancos, indistintamente. (DOMINGUES, 2004, p. 117)

O mito da democracia racial vai além, pois, segundo este, mesmo aqueles que não se fizessem parte integrante diretamente de processos de miscigenação, seriam igualmente aceitos e valorizados. (BRASIL, 2000, p.30) Principalmente se miscigenação for pensado nessa perspectiva. Consideramos, portanto, como mito, uma vez que “discriminações praticadas com base em diferenças ficam ocultas sob o manto de uma igualdade que não se efetiva. O acobertamento de práticas discriminatórias empurrou para uma zona de sobra a vivência do sofrimento e da exclusão, na sociedade em geral” (BRASIL, 2000, p.30)

Como teria então surgindo o mito da democracia racial? Domingues (2004), diz que: “As ideologias são imagens invertidas do mundo real e as relações sociais de dominação as produzem para ocultar os mecanismos de opressão”, (DOMINGUÊS, 2004, p. 118) situação muito presente nos dias atuais “assim, o mito da democracia racial era uma distorção do padrão das relações raciais no Brasil, construído ideologicamente por uma elite considerada

branca, intencional ou involuntariamente, para maquiagem a opressiva realidade de desigualdade entre negros e brancos. (DOMINGUÊS, 2004, p. 118)

Ainda segundo o autor podemos inferir que

o branqueamento é uma categoria analítica que vem sendo usada com mais de um sentido. Ora ele é visto como a interiorização dos modelos brancos pelo segmento negro, implicando a perda de seu éthos de matriz africanas; ora é definido com o processo de clareamento concreto da cor da população brasileira, registrado, sobretudo, pelos censos oficiais e previsões estatísticas do século XIX e início do século XX. (DOMINGUÊS, 2004, p. 253)

O mito da democracia racial foi responsável pelo embranquecimento racial, todavia, muitos negros foram enquadrados como mestiços, pois a miscigenação foi socialmente elaborada pelas elites para estabelecer rótulos a negros e índios. Isso ocorreu como forma de alienação dessas identidades, para que os mestiços fossem incluídos socialmente, pois estes não eram integrados, isso reforçando a crença da não existência de racismo no país.

Sobre branqueamento do negro Rodrigues (2000), diz que:

Ao abstrair, pois, da condição de escravos em que os negros foram introduzidos no Brasil, e apreciando as suas qualidades de colonos como faríamos com os de qualquer procedência; ao extremar as especulações teóricas sobre o futuro e o destino das raças humanas, do exame concreto das consequências imediatas das suas desigualdades atuais para o desenvolvimento do nosso país, consideramos a supremacia imediata ou mediata da raça negra nociva à nossa nacionalidade, prejudicial em todo o caso a sua influência não sofre aos progressos e à cultura do nosso povo. (RODRIGUES, 2000, p. 22)

Para Fanon (2008) o branqueamento do negro, é nada mais que, uma tentativa do negro de mascarar a própria realidade, projetada pela sociedade, pois:

Este racismo dos negros contra o negro é um exemplo da forma de narcisismo no qual os negros buscam a ilusão dos espelhos que oferecem um reflexo branco. Eles literalmente tentam olhar sem ver, ou ver apenas o que querem ver. Este narcisismo funciona em muitos níveis. Muitos brancos, por exemplo, investem nele, já que teoricamente preferem uma imagem de si mesmos como não racistas, embora na prática ajam frequentemente de forma contrária. (FANON, 2008, p10)

É válido enfatizar que, a grande questão não é ser negro, é a vulnerabilidade que a maioria dos negros são submetidos. Fanon (2008) “ problema negro não se limita ao dos negros que vivem entre os brancos, mas sim ao dos negros explorados, escravizados,

humilhados por uma sociedade capitalista, colonialista, apenas acidentalmente branca” (FANON, 2008, p.167).

Fanon (2008), traz uma excelente reflexão no que diz respeito às questões étnico-raciais, pois, ressalta que:

inicialmente o racismo e colonialismo deveriam ser entendidos como modos socialmente gerados de ver o mundo e viver nele. Isto significa, por exemplo, que os negros são construídos como negros. Em outras palavras, não haveria razão para as pessoas na África, na Austrália ou em outras áreas do Pacífico Sul pensarem sobre si mesmas em termos raciais. (FANON, 2008, p.167).

Para o autor, a questão do racismo está ligada a linguagem, “para entender como tais construções ocorrem, o caminho lógico é examinar a linguagem, na medida em que é através dela que criamos e vivenciamos os significados.”(FANON, 2008, p.10). Pois, a partir dela projeta-se e experimenta-se as acepções, assim, para o autor a questão do racismo, está diretamente ligado ao conjunto de significados que inferimos a ele, no entanto, essa significação está ligado aos contextos sociais que estamos submetidos.

Na linguagem está a promessa do reconhecimento; dominar a linguagem, um certo idioma, é assumir a identidade da cultura. Esta promessa não se cumpre, todavia, quando vivenciada pelos negros. Mesmo quando o idioma é “dominado”, resulta a ilegitimidade. Muitos negros acreditam neste fracasso de legitimidade e declaram uma guerra maciça contra a negritude. (FANON, 2008, p.10).

Quando os cidadãos vivem em sociedade lutando contra racismo, preconceito racial e discriminação racial, é certo que o cidadão não vive a cidadania plena, ou seja, coexiste ofuscado por agressão a cidadania. Situações como essas devem ser temas presentes no cotidiano escolar, de maneira específica e intensificada nas aulas de história, para que a escola prepare o educando para o pleno exercício da cidadania. É possível perceber algumas mudanças de posturas didáticas, em algumas práticas de aulas de história pois alguns educadores deste componente curricular

Buscam levar para seus alunos à compreensão da forma de produção e de disseminação do conhecimento histórico, com abordagem de novos temas nas salas de aula, tais como o da história dos indígenas e dos afrodescendentes, da história da mulher, da criança e de outras inovações (...) além dessas novidades temáticas, ocupa lugar central, no ensino de História, a compreensão e preparação para o exercício da cidadania, em torno do que se articulam temáticas presentes na disciplina na atualidade, tais como a do respeito à diversidade de comportamentos

culturais; a liberdade de afiliação escolha política e religiosa; compreensão das desigualdades sociais; a situação da criança, da mulher, do idoso, dos negros e dos indígenas na sociedade brasileira etc. (OLIVEIRA e GATTI, 2010, p.105)

Sem dúvidas, práticas educativas como essas formarão cidadãos ativos e protagonistas, muito embora sejam submetidos a práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias, estarão amparados de conhecimento e consciência em cenários que caracterizem agressão, assegurando-lhes a prática da cidadania. “O termo cidadania, segundo consta no dicionário Houaiss (2007), é recente, datado de 1913, significado, em sua acepção jurídica, a “ condição de pessoa que, como membro de um Estado, se acha no gozo de direitos que lhe permite participar da vida política”. (OLIVEIRA e GATTI, 2010, p.13),

A palavra cidadania nos remete a palavra cidade, que pensada historicamente no antigo mundo grego, “remota, porém, ao termo cidadão (cidade + ão) que na Grécia antiga, significava o indivíduo que desfrutava do direito de participar da vida política da cidade, o que era vedado à mulher, ao estrangeiro e ao escravo e”, (OLIVEIRA e GATTI, 2010, p.13), observa-se que na Grécia, aos escravizados não lhes eram permitido o exercício da cidadania, pode se afirmar assim, a existência práticas racistas. Já no mundo no antigo Mundo Romano “na Roma antiga, o indivíduo nascido em território romano e que gozava de condição de cidadania. (OLIVEIRA e GATTI, 2010, p.13).

Na contemporaneidade, o termo “cidadão significa indivíduo que como membro de um Estado, usufrui de direitos civis e políticos garantidos pelo mesmo Estado e desempenha os deveres que, nesta condição, são atribuídos a ele ou ainda indivíduo que goza de direitos constitucionais e respeito as liberdades democráticas” (OLIVEIRA e GATTI, 2010, p.13).

No Brasil, a preocupação com a cidadania, embora estabelecida no sentido conceitual, ocorreu após a abolição da escravatura e início do período republicano. Isso pode ser evidenciado com base em Bittencourt (2007)

Esse período de criação do novo regime republicano foi marcado por debates intensos no que se refere ao nacionalismo, e sobre os projetos do futuro da nação. A per concepção de cidadania se alterou, passando as discriminações e as exclusões a serem feitas sob novas bases, após a abolição da escravatura. As marcas e as heranças da escravidão estavam presentes e podia-se optar por dois caminhos: enfrentar esse passado e procurar formas de encaminhamento sobre os problemas sociais decorrentes desse processo histórico ou emitir e deixar silenciado esse grupo e seu passado. (BITTENCOURT, 2007, p.195)

Seja em sociedades antigas como Grécia e Roma ou na sociedade atual brasileira, a palavra cidadão sempre nos remeterá ao a palavra cidadania. Dentro desse contexto o cidadão é compreendido como o indivíduo que goza de direitos e deveres assegurados pelo Estado. Pensando o Estado democrático brasileiro como responsável pelo cumprimento de direitos e deveres do cidadão, tem garantido a todos os brasileiros viverem livres de práticas raciais, práticas preconceituosas ou práticas racistas? O pleno exercício da cidadania, caminha no sentido de proporcionar aos cidadãos o gozo de direitos que lhe permite participar da vida política.

Quando a sociedade estiver pacífica no sentido da não existência ou da minimização de práticas de racismo, preconceito, discriminação, haverá consequentemente assegurado a garantia do desenvolvimento da cidadania. Mas para que isso ocorra, é necessário um processo longínquo de lutas sociais, afirmações e reafirmações de autoidentidade, além da autoidentificação de: identidade étnico-racial, identidade cultural, identidade social.

Na perspectiva da diversidade étnico-racial, como poderíamos conceituar identidade étnico-racial, identidade cultural e identidade social.

A trajetória do ensino de História no Brasil, no que se refere a história brasileira, em vários momentos esteve voltado para questões ligados a identidade nacional. Esse exercício fazia com que o ensino de história estivesse pautado em vieses positivistas. Bittencourt (2007), aponta que

O ensino de História do Brasil está associado, inegavelmente, à constituição da identidade nacional. Nacionalismo patriótico, cultos a heróis nacionais e festas cívicas são alguns dos valores que, na escola, se integram ao ensino da História do Brasil ou, ao menos, de uma certa História do Brasil. E contra essa história patriótica, existe uma série de críticas que buscam desmascarar seu caráter dogmático e muito distante de um conhecimento sobre o país e seu povo. (BITTENCOURT, 2007, p.185)

Essa prática de ensino de história foi por muito tempo veemente criticada, todavia, essa prática estava recheada de cunho ideológico a serviço de determinados grupos, ou seja, a preocupação maior era o patriotismo, exaltação da pátria e formação de uma identidade nacional. Dentro desse contexto é visto que essa identidade nacional formada nesses vieses, não condizia com as peculiaridades reais do povo brasileiro no que se refere as questões étnico-raciais, “sem dúvida, existe, assim, como persiste a necessidade de situar da história do Brasil em sua constituição” (BITTENCOURT, 2007, p.185), ainda, em alguns momentos a

prática do ensino de história, “ houve a difusão de um nacionalismo xenófobo, calçado na constituição de mitos e heróis nacionais com destaques para os chefes políticos e quase sempre enaltecido de glórias militares” (BITTENCOURT, 2007, p.185)

A partir dessa linha de pensamento, se a questão da identidade nacional está atrelada as questões patrióticas, torna-se mais difícil conceituar e discutir a identidade étnico-racial, identidade cultural e a identidade social.

Historiograficamente pensando o ensino de História do Brasil, tomando como base alguns currículos que foram implantados por volta do início do período republicano brasileiro, entendem-se que esse currículo inviabilizava a formação de identidades sejam elas: étnico-racial, identidade cultural e a identidade social.

Nesse modelo de currículo de humanidades, voltado para a formação de valores aristocráticos, com uma concepção de um humanismo excludente, a identidade nacional era constituída quase que exclusivamente pela inserção do Brasil no mundo ocidental e cristão. A identidade nacional se constituía pela apreensão de um Brasil pertencente ao mundo civilizado europeu, de acordo com os valores racistas que colocaram (ou ainda colocam) o branco como superior. O sentimento de pertencer a um mundo branco e seguidor de padrões estabelecidos por europeus cristãos predominava nos projetos de setores das elites encarregadas de conduzir a educação escolar. (BITTENCOURT, 2007, p.194)

Essa inviabilidade se dava porque esses currículos eram permeados de ideologias eurocêntricas, que exaltava o branco em detrimento das raças negras e indígenas, reafirmavam valores racistas, bem como tinha o mundo branco como padronização ideal, além da forte influência do cristianismo. Eram excluídos, por parte das elites, “ a participação de camadas populares , como ex-escravos, trabalhadores rurais e urbanos “. (BITTENCOURT, 2007, p.194) tanto de participar do processo educacional, como na elaboração dos currículos.

Na contramão e na tentativa de mudar esses paradigmas presentes no ensino de história secundário, alguns historiadores a exemplo temos: Capistrano de Abreu e João Ribeiro, recusaram sequenciar essa didática tradicional neste componente curricular, onde se pautava no nacionalismo, eurocentrismo e cristianismo , “nessa época, empenhavam-se em aprofundar estudos sobre o Brasil, buscando um conhecimento sobre suas singularidades, sobretudo sobre a formação de uma população com sua diversidade étnico-racial ou ainda, como Manoel Bomfim, que se preocupava em situar as características do Brasil”. (BITTENCOURT, 2007, p.195)

O rompimento com essa prática tradicional do ensino de história, foi uma árdua batalha travada que permanece até os dias atuais, pois, ainda que houve essa tentativa por parte desses historiadores no início do período republicano, até a década de 70 do século passado, “predominava, dessa forma, uma continuidade na construção da identidade nacional por meio de um processo de mergulho no mundo branco, ocidental e cristão”. (BITTENCOURT, 2007, p.196).

Diante desses conflitos identitários no processo de formação do povo brasileiro que conseqüentemente afetou a autoidentificação do cidadão brasileiro, afinal de contas, como podemos conceituar: *identidade étnico-racial, identidade cultural e identidade social*.

Vamos iniciar primeiramente conceituando identidade. Segundo Sodre (1999), podemos assim dizer que:

Dizer identidade é designar um complexo relacional que liga o sujeito a um quadro contínuo de referências, constituído pela intersecção de sua história individual com a do grupo onde vive. Cada sujeito singular é parte de uma continuidade histórico-social, afetado pela integração num contexto global de carências naturais, psicossociais e de relações com outros indivíduos, vivos e mortos. A identidade de alguém, de um “si mesmo”, é sempre dada pelo reconhecimento do “outro”, ou seja, a representação que o classifica socialmente. (SODRÉ, 1999, p.34)

Com base em Bento (2011), podemos dizer que:

A Identidade é construída pelo corpo e na convivência com o outro. Nosso “eu”, produto de muitos outros que o constituem. Esses “outros” nos primeiros anos de vida, com frequência são mãe, o pai, a professora, ou outros adultos que cuidam diretamente da criança. Por meio do olhar, do toque, da voz, dos gestos, desse outro, a criança vai tomando consciência de seu corpo, do valor atribuído a ele e ao corpo dos coetâneos, e construindo sua autoimagem seu autoconceito. [...] é um processo extremamente complexo, e que permite a singularidade de cada um de nós. As heranças, o acúmulo coletivo, o aprendizado de hoje formam um amálgama, diferente para cada sujeito ao interagir com aspectos muitos particulares que trazemos em nosso aparelho psíquico. Ou seja, identificar-se é conviver, interagir e também pode ser separar-se do outro, diferenciar-se, constituir-se em suas singularidades. (BENTO, 2011, p. 7).

A partir de Sodre (1999) e Bento (2011) podemos entender que identidade é que o temos de mais subjetivo e singular relacionado ao nosso existir, é antes de mais nada o nosso pertencimento que se construiu ao longo de nossas vidas. É importante perceber que as nossas ações enquanto ser humano, constitui o nosso “eu” com base em nosso convívio individual e

coletivo. A identidade se constitui de fatores genético e biológico – cor e raça; fatores culturais – aspectos culturais e históricos; fatores sociais – nosso convívio social.

Sobre identidade étnico-racial Munanga (2005) diz que:

A identidade consiste em assumir plenamente, com orgulho, a condição do negro, em dizer, de cabeça erguida: “sou negro.” A palavra foi despojada de tudo o que carregou no passado, como desprezo, transformando este último numa fonte de orgulho para o negro. A fidelidade repousa numa ligação com a terra-mãe, cuja herança deve, custe o que custar, demandar prioridade. A solidariedade é o sentimento que nos liga secretamente a todos os irmãos negros do mundo, que nos leva a ajudá-los e a preservar nossa identidade comum. (MUNANGA, 2005, p.37)

É importante frisar que embora um indivíduo carregue consigo fatores biológicos que determinam a cor e a raça, é necessário antes de tudo o processo de aceitação e autoidentificação. Identidade étnico-racial seria então a aceitação e autoidentificação a partir de uma determinada cor ou raça.

Identidade cultural, pode ser sumariamente definida com as experiências adquiridas ao longo da existência de um indivíduo que formam a cultura identitária. Levando cada indivíduo reconhecer-se com os seus, e a partir de então agrupar-se culturalmente. Segundo Stuart Hall (1999) uma identidade cultural enfatiza aspectos relacionados ao nosso pertencimento a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas, regionais e/ou nacionais. Ao analisar a questão, este autor focaliza particularmente as identidades culturais referenciadas às culturas nacionais. (STUART HALL, 1999, p.39)

Seguindo essa mesma linha de argumentação, Stuart Hall (1999) afirma que as identidades culturais, ao longo da vida passam por um processo de mutabilidade, que está relacionado a fatores de desenvolvimento físico e cognitivos, e a fatores ambientais. Pode ser que um indivíduo hoje se auto identifique como pertencente a um determinado grupo e com o passar do tempo não reconheça esse pertencimento, e passe a se identificar como outros grupos. Hall argumenta que “o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única identidade, mas de várias identidades” (HALL, 1999, p.12)

Identidade social é um conceito formulado dentro do campo da sociologia, que pode ser definido como o sentimento de pertencimento a um dado grupo social, e as interações sociais são fio condutor na construção dessa identidade.

Nessa linha de discussão sobre identidade – identidade étnico-racial, identidade cultural e identidade social, é possível concluir que os fatores biológicos são menos

importantes e determinantes que os fatores históricos, ou seja, a identidade não é definida biologicamente e historicamente. Quanto a identidade “somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais (HALL, 1999, p. 76).

O desenrolar desses apontamentos conceituais sobre racismo, preconceito, discriminação, democracia racial, branqueamento racial, cidadania, identidade étnico-racial, identidade cultural, identidade social, foram necessários para subsidiar a compreensão do processo de investigação sobre identidade étnico racial na Escola Municipal Mário Pedro de Oliveira. E sobre esse processo de pesquisa, estará exposto no próximo capítulo a abordagem teórico metodológico que norteia e fundamenta a ação investigativa.

3 Conhecendo a diversidade étnico-racial na escola na visão dos educandos e educadores

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

(Paulo Freire)

O referencial teórico metodológico é fundamental, pois ele é a base prática de sustentação da escrita, todavia, é a parte alusiva ao processo de pesquisa. A parte metodológica na pesquisa vem numa perspectiva de estruturação, criando caminhos a serem seguidos, com a intenção de atingir os objetivos propostos. Severino (2007) aponta que o processo metodológico refere-se ao instrumental tecnológico, à utilização de uma prática de pesquisa escolhidos e/ou definidos pelo pesquisador. “A ciência se faz quando o pesquisador aborda os fenômenos aplicando recursos técnicos, seguindo um método e apoiando-se em fundamentos epistemológicos” (SEVERINO, 2007, p.100). É o momento que se traça o tipo de pesquisa a ser desenvolvida: instrumentos de coletas de dados e os mecanismos de análises de dados.

3.1 Construindo os instrumentos de coleta de dados, qualitativo e o quantitativo como possibilidades

Conforme Severino (2007), a metodologia é uma parte essencial de toda pesquisa científica, e por meio dela o pesquisador consegue chegar a um resultado satisfatório do seu trabalho. Portanto, é preciso ter claro os procedimentos metodológicos aplicados na elaboração de uma pesquisa. Sabemos que as pesquisas voltadas ao campo da educação

podem ser desenvolvidas a partir de abordagens metodologias qualitativas e quantitativas, ainda que sejam, em processos de pesquisas aplicadas, onde o principal objetivo é uma investigação seguida de uma aplicação prática dirigida a resolução de algum problema.

Os pesquisadores em ciências humanas e sociais são pragmáticos operacionais. Quanto maior a flexibilidade que os cientistas têm para trabalhar, mais criativa tendem a ser suas pesquisas. As implicações desses pontos para a relação de procedimentos qualitativos e quantitativos são diretas. A não ser que seja indevidamente restrita, rotinizada ou ideologicamente blindada, pode-se fazer pesquisa útil com várias combinações de procedimentos qualitativos e quantitativos. Isso é válido para todas as fases da pesquisa, não importa se os pesquisadores estão coletando dados, formulando hipóteses, tentando verificá-las ou dando exemplos ao redigir publicações. (STRAUSS e CORBIN, 1998, p.42)

É perceptível que no campo de desenvolvimento de pesquisas “a pesquisa qualitativa na contemporaneidade ocupa lugar privilegiado em estudos na área da educação devido a sua potência para responder às necessidades dos processos educativos, alinhados com as demandas da sociedade atual” (LIMA, 2018, p.14). É muito usual as metodologias qualitativas na área da educação, isso em comparação com as metodologias quantitativas, pois, poucos estudos empregam esse tipo de metodologia. “Percebemos que as ciências humanas, na área educacional, operam majoritariamente em metodologias qualitativas, havendo pouca incidência de pesquisas quantitativas” (PEREIRA e ORTIGÃO, 2016, p.68). No entanto, a metodologia quantitativa, não é uma possibilidade descartada, Gatti (2004), elenca dois aspectos importantes no processo de pesquisa com metodologias quantitativa

No emprego dos métodos quantitativos precisamos considerar dois aspectos, como ponto de partida: primeiro, que os números, frequências, medidas, têm algumas propriedades que delimitam as operações que se podem fazer com eles, e que deixam claro seu alcance; segundo, que as boas análises dependem de boas perguntas que o pesquisador venha a fazer, ou seja, da qualidade teórica e da perspectiva epistêmica na abordagem do problema, as quais guiam as análises e as interpretações (GATTI, 2004, p.13)

Ainda assim, é de fundamental importância a compreensão de que os instrumentos de pesquisa não falam por si só, ou seja, a forma de interpretação contribuí significativamente para resultados da pesquisa. “O historiador indaga com vistas a identificar, analisar e compreender os significados de diferentes objetos... as diversas formas narrativas, ambos expressão do tempo, do caráter social e da prática da produção do conhecimento histórico.” (PCN, 2016, p. 397).

Sobretudo, o aporte das duas metodologias contribuíra para o enriquecimento da pesquisa. A utilização de pesquisas em larga escala contribui para uma visão mais panorâmica das questões. Pensando essas possibilidades dentro de um processo de pesquisa, a investigação desenvolvida na EMMPO, intitulada: *O ensino de história e diversidade étnico-racial na sala de aula na Escola Municipal Mário Pedro de Oliveira em Carmolândia/TO em 2021*” teve instrumentos de pesquisas construídos e aplicados pautados nas abordagens metodológicas qualitativas e quantitativas. É notório que este processo investigativo propôs pesquisar a questão da diversidade étnico-racial enquanto problema social, dentro de um ambiente escolar.

Pesquisas quantitativas são indicadas para responder a questionamentos que passam por conhecer o grau e a abrangência de determinados traços em uma população, esta também é uma forma de estar sensível aos problemas sociais. Há, nesse tipo de pesquisa, um caráter mais ou menos generalizador; contudo a preocupação em relacionar a pesquisa aos contextos enriquece o trabalho. (PEREIRA e ORTIGÃO, 2016, p.69)

Para que ocorresse o processo investigativo sobre a questão da diversidade na EMMPO, foram desenvolvidos dois instrumentos de coletas de dados: um *questionário* para educandos; e uma *entrevista* para educadores. “Antes de elaborar qualquer instrumento, é recomendável dos pontos de vistas teóricos e práticos, verificar se já existe estudos em que se usaram dispositivos semelhantes e replicáveis” (MINAYO, ASSIS e SOUZA, 2005, p. 133. Essa verificação é importantíssima para ver as possibilidades de aplicabilidade do instrumento.

Foi desenvolvido e aplicado um *questionário* para educandos no processo de pesquisa. “Os questionários se configuram como dispositivos normatizados e padronizados, que captam a presença ou ausência de determinada característica ou atributo no indivíduo, permitindo medir a magnitude com que essa característica ou atributo se distribui naquele grupo.” (MINAYO, ASSIS e SOUZA, 2005, p. 133) Foi aplicado um questionário fechado (objetivo) para educandos, com 03 (três) blocos. O *bloco 1*, trazia tópicos referentes a diversidade de maneira geral; o *bloco 2* é compreendido por tópicos sobre questões socioeconômicas de maneira específica sobre inclusão digital, enquanto que o *bloco 3* retrata questões sobre diversidade étnico-racial. “Quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da

realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela. ” (FREIRE, 2011, p.63).

A população à qual foi aplicado o *questionário* são os educandos da Escola Municipal Mário Pedro de Oliveira, que em 2021, contava com 157 (cento e cinquenta e sete) educandos matriculados. O sistema de coleta de dados, por meio de questionários, se restringiu a uma turma do 9º ano do ensino fundamental, com 22(vinte e dois) educandos. Em virtude da pandemia, o *questionário* foi aplicado apenas para 12 (doze) educandos, pois, os demais optaram, com o consentimento dos responsáveis, a permanência em casa com atividades remotas, ficando inviável a participação nesta pesquisa.

Um dos instrumentos de coleta de dados mais comum quando se trabalha com pesquisa qualitativa, são as *entrevistas*. “Ser bem-sucedido ao entrevistar exige habilidade. Porém, há muitos estilos diferentes de entrevista, que vão desde a que se faz sobre uma forma de conversa amigável informal até o estilo mais formal e controlado de perguntar. ” (THOMPSON, 1992, p.254). O roteiro de entrevista desenvolvido no processo investigativo, objetivou perceber questões referentes ao processo de ensino de história, de maneira específica as questões da diversidade, e todos os tópicos presentes no roteiro, faziam referência a essa temática, pois

No formato final de sua elaboração, o roteiro deve apresentar-se na simplicidade de alguns tópicos que guiam a entrevista de forma coerente, sendo capaz de propiciar uma relação de confiança entre entrevistado e entrevistador ou possibilitando conduzir a observação de campo de uma maneira que permita, ao mesmo tempo, a abertura para novas descobertas e o foco nas questões previamente apontadas para a avaliação. (MINAYO, ASSIS e SOUZA, 2005, p. 133)

O roteiro de entrevista desenvolvido com educadores também foi composto por (02) dois blocos. *Bloco 01* pautou-se na abrangência de questões referentes a diversidade e prática de ensino de história. É constituído por 16 (dezesesseis) tópicos com questões abertas (subjetivas); *O bloco 2* é composto por questões que busca avaliar a diversidade étnico - racial, expresso por 10 (dez) tópicos de avaliação subjetiva. “O instrumento da entrevista aberta é a descrição sucinta, breve e ao mesmo tempo abrangente, pelo entrevistador, do objeto da investigação, orientando os rumos da fala do interlocutor”. (MINAYO, ASSIS e SOUZA, 2005, p. 135) E por se tratar de uma entrevista aberta de cunho qualitativo, foi necessário atentar-se ao teor das indagações, pois nesta relação, haveria possibilidade condução para “respostas dicotômicas do tipo sim ou não ou então, que exijam definições

externas às vivências dos entrevistados, pois seria como se ele estivesse respondendo a um teste escolar.” (MINAYO, ASSIS e SOUZA, 2005, p. 136)

Sobre entrevista, Quaresma (2005) diz que:

Os pesquisadores buscam obter informações, ou seja, coletar dados objetivos e subjetivos. Os dados objetivos podem ser obtidos também através de fontes secundárias tais como: censos, estatísticas, etc. Já os dados subjetivos só poderão ser obtidos através da entrevista, pois que, eles se relacionam com os valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados (QUARESMA, 2005, p. 87)

De acordo com Quaresma (2005), Apud Haguette (1997), a entrevista é um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. Nesse processo de investigação, o percurso da pesquisa se deu por meio de entrevista com questionários abertos, transcendendo a *uma entrevista com o bloco 1(um) e o bloco 2(dois)*. A entrevista ocorreu com três educadores: sendo um professor de história, um de geografia e outro de língua portuguesa.

3.2 Método de análise: análises de conteúdos - categorias de análises - de Bardin

Quanto a análise de resultados das entrevistas feitas com educadores, metodologicamente pautou-se no arcabouço teórico das técnicas de análises de conteúdos de Bardin, próprios para a análise de questões abertas. Neste sentido, a análise de conteúdo proposta por Bardin, conceitua-se como “ um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).”

Para Bardin (2011), a análise de conteúdo é feita em três etapas: *pré-análise* que consiste na fase de se ver as possibilidades, criar hipóteses e verificar se os objetivos foram atingidos; *exploratória do material*, que também a partir das possibilidades pode ser criado as categorias de análises; e *o tratamento dos resultados* - análises e interpretação dos dados. As entrevistas feitas com educadores, seguiu as etapas defendidas pela autora.

Na fase exploratória do material ocorreu levantamento de algumas hipóteses sobre as entrevistas, sendo que as hipóteses foram: se educadores se auto identificavam como negros, se educadores de história e demais educadores trabalham as questões sobre diversidade

étnico-racial, se o dia da consciência negra causa impactos no ambiente escolar, se a percepção ou autopercepção acerca das questões étnico-raciais são importantes para a prática do ensino de história, se existem ações dentro da escola para combater o racismo, se educadores resistem a trabalhar com a diversidade étnico-racial, se é importante combater o racismo dentro da escola, se a prática do ensino de história atende a questão da diversidade étnico-racial por meio de formação continuada. É também uma fase de verificação se os objetivos propostos com base na pesquisa foram alcançados.

Seguindo a segunda etapa de análises de conteúdos de Bardin, que se trata da fase exploratória do material, ocorreu a tomada de decisão sobre o que seria feito com os dados da pesquisa, nesta fase, portanto, se construíram as categorias de análises segundo Bardin (2016), podemos, então, dizer que elas “são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos (BARDIN, 2016, p. 147).

Assim, foi criada as seguintes categorias de análises para analisar os resultados da pesquisa por meio dos dados coletados com a entrevista, sendo elas: *educadores e autoidentificação, educadores e o trabalho com questões sobre diversidade étnico-racial, impacto do dia da consciência negra no ambiente escolar, percepção e autopercepção acerca das questões étnico-raciais por educadores, ações dentro da escola para combater ao racismo, existência de resistência de educadores para trabalhar com a diversidade étnico-racial, importância de combater o racismo dentro da escola, ensino de história e diversidade étnico-racial e formação continuada*. Nesse caso tratam-se de categorias semântico ou temáticas.

Sobre categorias de Análises Fazenda (2004), diz que: “A formação de categorias também envolve procedimentos variados. Algumas dessas categorias analíticas podem derivar diretamente da categorização teórica que constitui o referencial de apoio. Outras surgirão do próprio conteúdo das anotações feitas, especificando ou expandindo as categorias iniciais.” (FAZENDA, 2004, p. 44) Neste caso, o processo de pesquisa para construção das categorias de análises se deu com base nos blocos 1 e 2 da entrevista para educadores.

Por fim, a última etapa. Segundo Bardin, esta consiste na análise e interpretação dos resultados da entrevista realizada a partir da pesquisa sobre “*O ensino de história e*

diversidade étnico-racial na sala de aula na Escola Municipal Mário Pedro de Oliveira em Carmolândia/TO em 2021.” Essa análise se dará totalmente num viés qualitativo, pois

a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo a medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p.58).

Dessa forma, seguindo o percurso de análise de conteúdo de Bardin, as entrevistas conduzidas junto aos educadores são tratadas, afim de verificar como encontra-se a questão da diversidade étnico-racial, foco principal no ensino de história na EMMPO.

3.3 Análises e interpretações de dados: diversidade étnico-racial na visão dos estudantes.

Os questionários que foram trabalhados com os educandos na pesquisa *“O ensino de história e diversidade étnico-racial na sala de aula: o processo de ensino e aprendizagem na Escola Municipal Mário Pedro de Oliveira – TO*, postou-se numa linha de pensamento segundo Rösen (2010), Freire (2002) e Schimidt (2009), no que diz respeito a aprendizagem, onde a aprendizagem deve ser significativa para o educando e contextualizada com seu cotidiano. Dentro dessa perspectiva, verificar como fica a prática da aprendizagem histórica em se tratando da diversidade étnico-racial pensado como saber histórico.

A diversidade étnico-racial pensada como saber histórico contextualizado com o cotidiano do estudante e compreendida por este, de forma crítica e problematizadora, minimiza ou finda com os conflitos étnico-racial no interior dos espaços formais de educação, ressaltando que o ensino de história tem responsabilidade nesse processo, embora que, essa ideia, tem que ser pensada de maneira interdisciplinar.

Essa etapa da pesquisa proporcionou uma exposição acerca do ensino de história, no que diz respeito a aprendizagem histórica sobre diversidade étnico-racial. Os educandos foram sujeitos da pesquisa onde foi aplicado uma entrevista dividida em três blocos.

Os questionários compostos por bloco 1, bloco 2 e bloco 3, respectivamente, nos darão uma visão de como se dá essa prática dentro da Escola. Ressalta-se, neste sentido, que os dados coletados serão expostos quantitativamente, embora as análises se balizem numa ótica qualitativa. Diante dessa situação é importante observar que “a pesquisa quantitativa

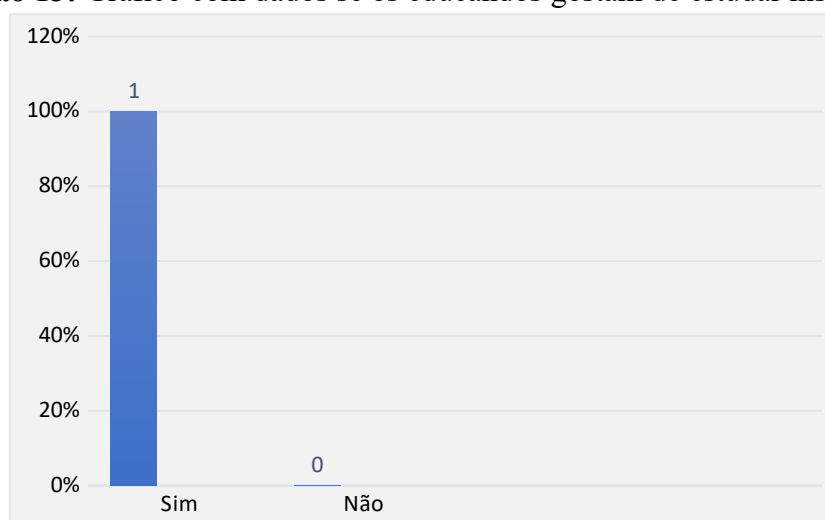
pressupõe uma padronização e se ilude com a ideia de que questões formalmente idênticas tenham o mesmo significado para indivíduos diferentes. “(GOLDENBERG, 2004, p. 34) Por essa razão é que a análise se dará numa perspectiva qualitativa, pois, “na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc.” (GOLDENBERG, 2004, p. 14)

Ainda é possível refletir segundo Goldenberg (2004), que:

Quantidade é, então, substituída pela intensidade, pela imersão profunda—através da observação participante por um período longo de tempo, das entrevistas em profundidade, da análise de diferentes fontes que possam ser cruzadas — que atinge níveis de compreensão que não podem ser alcançados através de uma pesquisa quantitativa. (GOLDENBERG, 2004, p. 50)

Entre os questionamentos abordados no *bloco 1*, o primeiro pautou-se na investigação acerca da atratividade dos educandos em apropriar dos conhecimentos abordados no ensino do componente curricular abordado nesta pesquisa, por meio da seguinte indagação: Você gosta de estudar conteúdos de história? A análise qualitativa a partir dessa pergunta é tentar verificar, com base num dado quantitativo, se os educandos gostam ou não de estudar história.

Ilustração 13: Gráfico com dados se os educandos gostam de estudar história



Fonte: Bloco 1 do questionário aplicado para educandos.

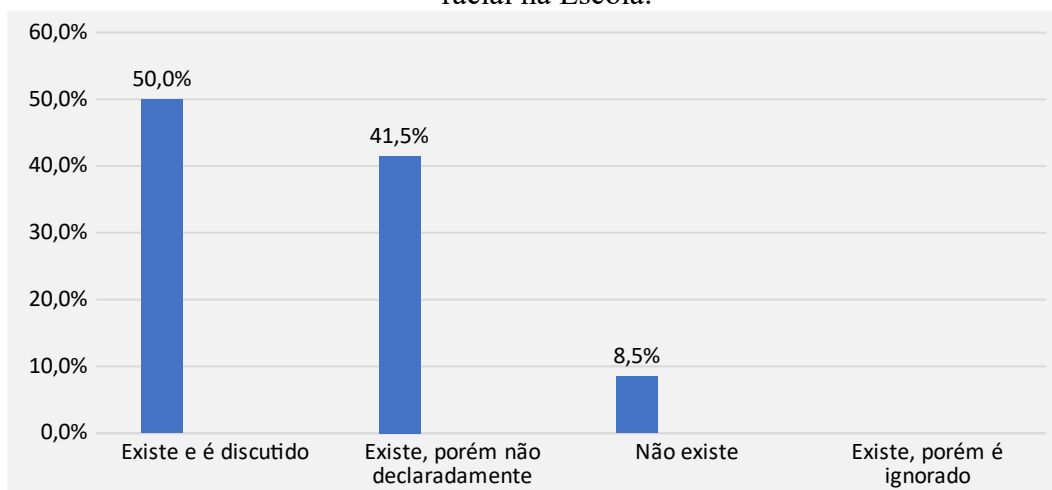
Ao analisar o gráfico é possível perceber que unanimemente todos os participantes esboçaram-se positivamente em relação a este questionamento, isso nos permite inferir que todos gostam de estudar história. Entendemos que esta relação está estreitamente ligada ao

papel do professor nos seus respectivos debates em torno dos momentos pedagógicos, criados para fazer com que o educando se sinta sujeito histórico, sobretudo, na perspectiva de uma condução teórico-prática que permita ao estudante assumir seu papel diante do ensino de história e da sociedade.

O professor de história deve identificar sua relevância social no ato de ensinar “num momento em que relevantes mudanças vêm ocorrendo na área de História – o historiador está sendo mais valorizado, as pesquisas dão conta de objetos cada vez mais amplos”. (KARNAL, PINSKY e PINSKY, 2007, p.20) É necessário também que, o educando sujeito histórico, entenda que, “cada estudante precisa de fato se perceber, como sujeito histórico e isso só consegue quando se dá conta quando perceberem os esforços que nossos antepassados para chegar ao estágio de civilizatório ao qual chegamos.” (KARNAL, PINSKY e PINSKY, 2007, p.21)

Acerca da prática de preconceito racial na escola, a partir da percepção dos educandos, a ilustração 14, por meio de um gráfico são expressas algumas concepções, por meio desta pesquisa identificadas.

Ilustração 14: Gráfico que demonstra a percepção dos educandos sobre preconceito étnico-racial na Escola.



Fonte: Bloco 1 do questionário aplicado para educando.

Sobre a questão do preconceito étnico-racial na Escola na percepção dos educandos, apenas 8,5% fez menção a não existência, enquanto 50% dos educandos posicionaram-se positivamente no sentido da existência e que o referido preconceito é discutido, 41,5% dos educandos, reconhece a existência, porém, uma existência não declarada. O que esses dados

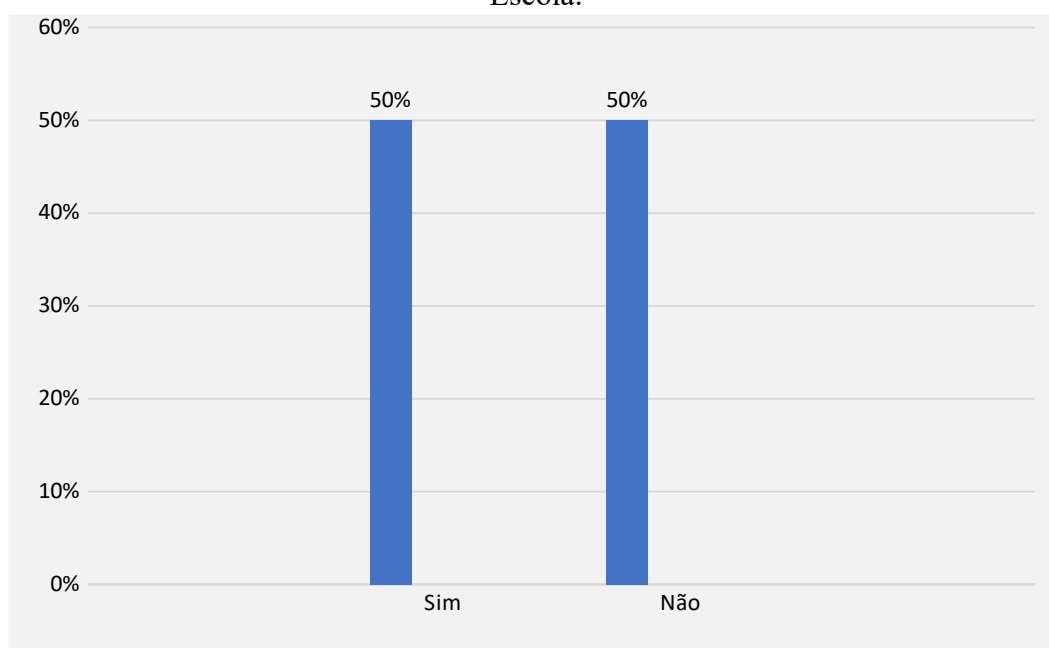
quantitativos da pesquisa nos mostra quanto a questão do preconceito étnico-racial na EMMPO, em uma análise qualitativa? Que na percepção dos educandos, existe sim preconceito racial, nesse ambiente educativo, porém, ocorre de forma não declarada, e diante dessa situação, a Escola tem discutido essa prática.

Diante da constatação de existência do preconceito, na EMMPO, é preciso um enfrentamento educativo dentro do ambiente escolar de maneira que envolva todos nessa batalha.

É preciso um “combate ao preconceito, ao racismo e conseqüente discriminação no ambiente escolar, tarefa que não é, obviamente, exclusiva do professor de história, cabendo a todos os docentes das demais áreas de ensino, e aos demais profissionais que fazem parte do cenário escolar: diretores, coordenadores pedagógicos, funcionários, assim como os pais e alunos. (PERUSSOLO e OLIVEIRA, 2010, p.3)

Fica evidente então que na EMMPO, existe preconceito étnico-racial, porém, nem todos são vítimas dessa prática, costumeiramente, são os de raça negra ou cor mais escura. Quantitativamente falando, quantos desses 12 (doze) educandos, já sofreram preconceito dentro da Escola? O gráfico abaixo nos mostra esses dados.

Ilustração 15- Gráfico que demonstra se educandos já sofreu preconceito étnico-racial na Escola.



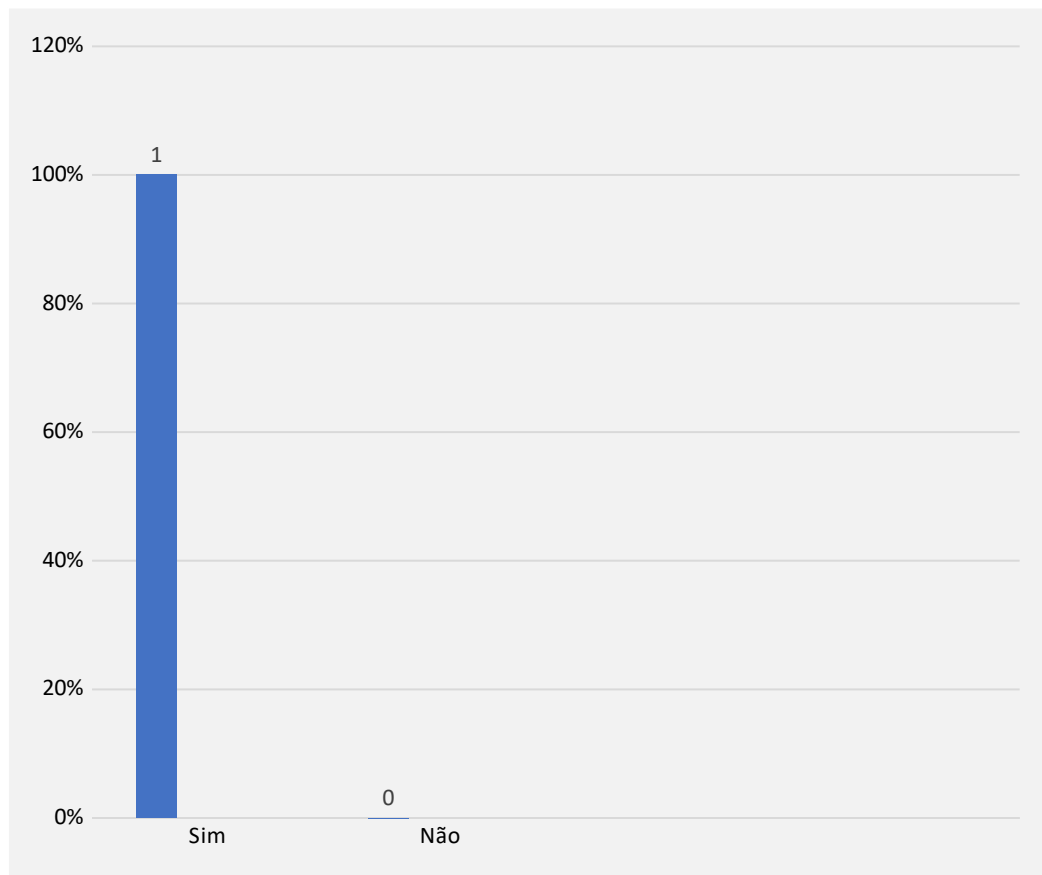
Fonte: Bloco 1 do questionário aplicado para educandos.

Quanto ao preconceito étnico-racial 50% dos educandos já sofreram algum tipo de preconceito e 50% dos educandos nunca passaram por preconceito étnico racial, é um número bastante significativo, em se tratando de educando que já passaram por esse tipo de situação. É válido lembrar que no que diz respeito a autoidentificação étnico-racial do educando, apenas 01 (um) se autodeclarou negro, em um bloco de questionário onde foi feita a caracterização dos educandos enquanto sujeitos da pesquisa. Embora que, apenas um educando se autodeclare negro, outros educandos que não se auto identifique como negros também passaram por preconceitos.

A escola, dado a sua múltipla composição social e cultural, é tanto o local onde se pode iniciar a construção de um olhar diferente sobre o outro e suas especificidades, como o lugar onde manifestações de preconceito e racismo podem se mostrar ou se imiscuir, podem estar, explícita ou sorrateiramente, acontecendo. Desconstruir visões de mundo que justificam atitudes de intolerância e discriminação supõe o reconhecimento de que as pessoas são naturalmente diferentes, mas que a transformação dessa diferença em desigualdade não é natural. (PERUSSOLO e OLIVEIRA, 2010, p.5)

Todos os educandos foram unânimes ao responder já terem presenciado atitudes racistas. Conforme ilustração 16.

Ilustração 16: Gráfico que demonstra se algum educando já presenciou alguma atitude racista na Escola.



Fonte: Bloco 1 do questionário aplicado para educandos.

Dessa forma, a Escola está apenas reproduzindo os preconceitos raciais existentes na sociedade brasileira, pois, no nosso país existe um preconceito operacionalizando a toda força.

Entender que o Brasil é um país onde o preconceito e a discriminação operam com força e que, portanto, não existe democracia racial, é tão importante quanto demonstrar as contribuições das várias culturas e etnias que compõem o quadro cultural do país. Este é um trabalho ainda a ser feito pela escola. ” (PERUSSOLO e OLIVEIRA, 2010, p.5)

De acordo com o bloco 3 do questionário de entrevista, ao perguntar, você já ouviu alguém dizer expressões tais como? “Macaco”, “só poderia ser preto”, “neguinho”, todos os educandos afirmaram já ter ouvido dentro do ambiente escolar essas expressões.

Ilustração 17: Gráfico que demonstra se os educandos ouviram na Escola expressões tais como: "macaco" "só poderia ser preto" "neguinho" ou outras?



Fonte: Bloco 3 do questionário aplicado para educandos.

Com base no gráfico pode ser perceber que 100% dos educandos já ouviram expressões racistas dentro do ambiente educativo. Nessa linha de percepção sobre quais as expressões que os educandos já haviam presenciado dentro do ambiente escolar, foi perguntado, quais outras expressões, ou palavras racistas você já ouviu dentro da Escola, voltadas para você ou seus colegas? São inúmeros as outras expressões pejorativas ligado as questões étnico-racial: “negro, bombom, preto, carvão, pacote de fumo” (G.F, 14 anos); “branquela azeda, carvão, cachorro preto, tição”, (S.C, 15 anos); “queimado, preto porco, carvão, picolé de asfalto, pacote de fumo maratá”, (G.D, 14 anos); “esse neguinho, preto safado, fumo, carvão”, preta gil, neguinho do Codó, tição” (F.V, 14 anos).

Essas expressões todas estão ligadas a preconceitos étnico-racial, e essas expressões não estão disfarçadas, pois visivelmente estão relacionadas a cor da pele ou raça.

Conjunto de comportamentos agressivos, físicos ou psicológicos, como chutar, empurrar, apelidar, discriminar e excluir, que ocorrem entre colegas sem motivação evidente, e repetidas vezes, sendo que um grupo de alunos ou um aluno com mais força vitimiza um outro que não consegue encontrar um modo eficiente para se defender. Tais comportamentos são usualmente voltados para grupos com características físicas, socioeconômicas, de etnia e orientação sexual, específicas. (ANTUNES; ZUIN, 2008, p. 34).

A superioridade racial, seguida da falsa ilusão de apropriação de poder do homem branco, submete um grupo de estudantes negros a preconceitos étnico-racial. Isso causa uma

depreciação as manifestações culturais de outros grupos étnicos “seja por inferiorizá-los enquanto grupos, por desvalorizar a sua cultura ou por mantê-los nos estatutos inferiores da hierarquia social”, (RIBEIRO, 2005, p.28). Na mesma linha de raciocínio Souza (1983) diz que: “a violência racista pode submeter o sujeito negro a uma situação cuja desumanidade nos desarma e deixa perplexos. Seria difícil encontrar o adjetivo adequado para nomear esta odiosa forma de opressão”, (SOUZA, 1983, p. 16).

Quanto a isso Abramowicz e Oliveira (2006), reforçam a existência dessa prática de bullying no ambiente escolar ligado a preconceito étnico-racial, afirmam que os grupos negros ou de cor escurecidas são despreziados dentro da Escola.

As crianças de grupos étnicos diferenciados percebem quando são desqualificadas, adquirindo, assim, uma concepção coletiva de sua etnia a partir do estigma que lhe é atribuído. No caso das crianças negras, as suas características raciais (tom de pele, nariz achatado, cabelos encarapinhados) são consideradas feias e elas introjetam a inferioridade. Em sua concepção, ser negro é ser feio. (ABRAMOWICZ e OLIVEIRA, 2006, p. 51)

Foi perguntado aos educandos, você pode descrever situação que você viveu ou assistiu sobre racismo dentro da Escola? Em resposta tivemos: “sim, umas crianças que não queriam ser amigo de outra criança porque ele era negro” (G.D, 14 anos); “sim, um colega negro e um colega branco discutiram porque o menino branco xingou o menino preto, chamando ele de azulão, os coordenadores e educadores da escola, tiveram que separar a briga” (L.B, 18 anos); “sim, estudava com uma menina negra e quase todos os educandos apelidavam ela, de negrinha do codó, negra do cabelo duro, tição” (F.V, 14 anos).

Atitudes racistas dentro do ambiente escolar em casos extremos podem levar os educandos a prática de violência física, “a escola deve ser um lugar seguro, no qual os alunos aprendam a ser pessoas no sentido amplo do termo; um lugar que as condutas de humilhação, sarcasmo, agressão e violência não devem ter espaço”. (PINHEIRO, 2006, p.103)

A prática pedagógica da Escola de maneira interdisciplinar, deve ser voltada para o combate as práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias. A pesquisa na Escola Municipal Mário Pedro de Oliveira, nos mostra que tem sido trabalhado nas aulas temáticas voltado a questão étnico-racial. Isso é possível ser verificado, quando se pergunta aos educandos, se as aulas têm trabalhado questões sobre racismo? Unanimemente a resposta foi sim. E pode ser verificado pelo gráfico abaixo.

Ilustração 18: Gráfico que demonstra se o racismo está sendo trabalhado dentro da Escola?



Fonte: Bloco 3 do questionário aplicado para educandos

Todos os educandos afirmam que o preconceito étnico racial, está sendo trabalhado dentro do ambiente educativo. A Escola deve ter em suas práticas educativas a primícias de combate ao racismo, e formação integral do estudante para a diversidade, “a educação, com vista às relações étnico-raciais e ao ensino de História e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de ensino básico, é uma prática que vai além da necessidade primordial de erradicar a discriminação e o preconceito racial com relação aos negros.” (GÉGLIO, 2013, p. 53). Nessa linha de raciocínio, o ensino de história tem uma enorme responsabilidade. É preciso pensar a questão étnico-racial dentro da escola na perspectiva de combate e também na esperança de educar cidadão para um mundo multicultural. “É uma forma de educar o sujeito para a diversidade étnico-racial e para a pluralidade cultural humana e, acima de tudo, educar para a convivência com as diferenças, que demanda o respeito, a tolerância o reconhecimento do direito alheio e o espírito democrático. (GÉGLIO, 2013, p. 54)

3.4 Análises e interpretações de dados: diversidade étnico-racial na visão dos educadores (as)

Como venho discorrendo a diversidade étnico-racial é problema bem frequente dentro da Escola, essa temática deve ser bem trabalhada dentro do ambiente escolar, numa perspectiva interdisciplinar e também nas aulas de história, como preconizado em lei, que os

estudos sobre a cultura afro-brasileiros, deve ser trabalhado nas aulas de história. Pensando assim, um dos objetivos desse processo de pesquisa foi verificar como anda as abordagens acerca da diversidade étnico-racial na EMMPO. Para tanto, no desenvolvimento do processo de pesquisa foram realizadas entrevistas divididas em: *bloco 1 e bloco 2*, e aplicado a três educadores.

As categorias de análises criadas foram categorias de análises semânticos – temas, sendo: educadores e autoidentificação, educadores e o trabalho com questões sobre diversidade étnico-racial, impacto do dia da consciência negra no ambiente escolar, percepção e autopercepção acerca das questões étnico-raciais por educadores, ações dentro da escola para combater ao racismo, existência de resistência de educadores para trabalhar com a diversidade étnico-racial, importância de combater o racismo dentro da escola, ensino de história e diversidade étnico-racial e formação continuada.

No processo de criação dessas categorias de análises “o essencial é que, para a elaboração destas categorias analíticas se faz necessária uma leitura exaustiva das anotações até chegar a “impregnação” de seu conteúdo. ” (FAZENDA, 2004, p. 44) E foi exatamente dessa forma que se procedeu com base nas entrevistas. Com “ leituras sucessivas vão aparecendo as dimensões mais evidentes, os elementos mais significativos, as expressões e as tendências mais relevantes” (FAZENDA, 2004, p. 44)

Aqui é a fase de classificação das categorias de análises, onde os elementos – categorias de análises - da pesquisa serão organizados para a realização do processo final, que é a exposição da análise e interpretação.

Dessa forma, na sequência foi analisado os dados, e assim, verificado a questão da diversidade étnico-racial na prática do ensino de história da EMMPO, “O professor de história tem papel fundamental nesse processo, ao apontar a historicidade de construções em que as diferenças são usadas para justificar a desigualdade” (PERUSSOLO e OLIVEIRA, 2010, p.9). Mas por meio desse processo de pesquisa, ocorrido através das entrevistas, também foi possível perceber a temática da diversidade étnico-racial de maneira interdisciplinar. “(...) dar a conhecer que também são construções sociais todas estas coisas – racismo, preconceitos, discriminações, e mesmo a identidade negra que reage contra – eis aqui uma tarefa igualmente importante para as ciências humanas, e para a história em particular. ” (BARROS, 2009, p. 217)

3.4.1 Educador e autoidentificação.

No que se refere a autoidentificação dos educadores que participaram da entrevista, os 03 três se autoidentificaram com pardos. Nenhum dos educadores tem autoidentificação como negro, para que as questões étnico-racial sejam discutidas dentro do ambiente escolar não necessariamente, precisa que os educadores sejam negros ou ativistas dessas causas, pois, o trabalho com a diversidade étnico-racial é uma questão de consciência crítica do educador, educar para a cidadania exige que professores e educandos trabalhem com a diversidade sabendo que todos devem ser respeitados independentes da raça, cor, nível social, religião.

3.4.2 Educadores e a diversidade étnico-racial.

Dentro do ambiente escolar todas as forças devem estarem voltadas para as questões sobre a diversidade étnico-racial, tanto as ações do projeto político e pedagógico como as práticas de aulas. A escola negligente nesse sentido, e educadores silenciado quanto a essa questão poderá causar danos aos educandos.

o silêncio dos professores perante as situações de discriminação impostas pelos próprios livros escolares acaba por vitimar os estudantes negros. Esse ritual pedagógico, que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar, pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e de adolescentes negros, bem como estar contribuindo para a formação de crianças e de adolescentes brancos com um sentimento de superioridade. (CAVALLEIRO, 2005, p.32)

Com base nos dados da pesquisa realizada na EMMPO, sobre diversidade étnico-racial, quais ações têm sido realizadas nesse sentido para trabalhar essa temática, nas aulas, que contribua para o combate ao racismo, preconceito e discriminação, quanto a isso, podemos dizer que os educadores têm tido essa preocupação na prática docente: “Trabalho sempre a autoestima dos educandos e respeitando a capacidade de cada um independente de cor e raça”. (E.P, 44 anos) “Percebo que dentro da sala de aula cabe ao professor mediar e equilibrar situações que em geral ocorre com os educandos mais pobres e negros. (M.S, 41 anos) “Como professora de Língua Portuguesa, faço uso da leitura de diversos gêneros textuais que retratam esse tema, com o objetivo de levar os educandos a refletirem e a discutirem essas questões tão essenciais no nosso contexto atual. (G.R, 52 anos). É preciso

“educar de maneira que nossos jovens percebam que somos iguais apesar das diferenças que apresentamos e, portanto, educar para a cidadania exige que professores e alunos trabalhem com a diversidade sabendo que todos devem ser respeitados independentes da raça, cor, nível social, religião. ” (PERUSSOLO e OLIVEIRA, 2010, p.17). Tem sido constância na EMMPO aulas que melhore a autoestima dos educandos e respeito as individualidades, fazendo mediação de conflitos que envolve pobres e negros, com metodologias de leituras e gêneros textuais abordando a temática da diversidade étnico-racial.

3.4.3 Impacto do dia da consciência negra no ambiente escolar.

Com aparatos legais -Lei 10.639/03 - o dia da consciência negra, tornou-se obrigatório em todas as escolas públicas e privadas do país. Sobre consciência negra na EMMPO é possível verificar no que se refere a prática docente que: “O trabalho com relação a consciência negra, focando sempre na valorização da cultura negra com textos e atividades. ” (E.P, 44 anos) “Realização de leituras e discussões a partir de textos que abordam o tema, rodas de conversas, dramatizações sobre a temática, sempre enfatizando a literatura afro brasileira e os autores de países africanos. (G.R, 52 anos) e ainda, “textos reflexivos, rodas de conversa, confecção de cartazes, apresentação de filmes que retratam a luta dos negros em busca de igualdade de direitos”. (M.S, 41 anos)

Sobre o Dia da Consciência Negra, Gonzales (1983), nos diz que:

O 20 de novembro transformou-se num ato político de afirmação da história do povo negro, juntamente naquilo em que demonstrou sua capacidade de organização da proposta de uma sociedade alternativa; na verdade, Palmares foi o autêntico berço da nacionalidade brasileira ao se constituir como efetiva democracia racial, o símbolo vivo da luta contra todas as formas de exploração. (GONZALES, 1982, p. 57)

E em se tratando do impacto desse dia “D”, educadores afirmam que: “O impacto entre os alunos é o reconhecimento da luta e sofrimento dos negros”. (E.P, 44 anos) “É um dia que nos levam à reflexão e discussão sobre o preconceito, e aos diversos tipos de intolerância que permeiam na nossa sociedade”. (G.R, 52 anos) “A data serve para lembrar aos alunos e professores a importância dos povos e da cultura africana na construção social e cultural brasileira, mostrando também o preconceito e a diversidade étnico-racial em diferentes esferas da sociedade, inclusive na escola. (M.S, 41 anos)

Não se pode deixar de mencionar segundo Silva (2014), que:

A data 20 de novembro é referente ao aniversário da morte de Zumbi dos Palmares, sendo um símbolo alusivo ao dia da consciência negra, criada com a intenção de contrapor ao 13 de maio, data em que é comemorada a abolição da escravatura no calendário nacional, porém, amplamente criticada pelo Movimento Negro como uma data totalmente desprovida de representatividade em relação aos escravos. (SILVA, 2014, p.155)

A data alusiva a questão da consciência negra, assume uma simbologia importantíssima, pois a mesma, vem totalmente provida de representatividade em relação ao negro, simbolizando questões de luta e resistência negra, significativa para as questões étnico-racial, por essa razão, deve ser trabalhada dentro do ambiente escolar. Porém, é importante destacar que esse processo de conscientização deve ir muito mais além do 20 de novembro, a consciência negra deve ser tema de debate todos os dias no cotidiano escolar.

3.4.4 Percepção e autopercepção acerca das questões étnico-raciais por educadores.

A percepção e autopercepção dos educadores em relação as questões étnico-raciais, são importantes, para o desenvolvimento, significativo do processo de ensino aprendizagem. Percepção e autopercepção, trata-se como os docentes veem a diversidade étnico-racial, “o professor precisa ser visto como alguém que pesquisa, observa, levanta hipóteses, analisa, reflete, descobre, aprende, reaprende” (ANTUNES, 2003, p.108), tudo isso contribuirá para a ampliação da visão docente.

Assim, os educadores entrevistados, pensam: “que existe pessoas racista e que ainda precisa ser feito um trabalho de conscientização e respeito as questões raciais.” (E.P, 44 anos) “Percebe-se que apesar de tanto se trabalhar tais questões, ainda assim na atualidade questões étnico-raciais ainda parece ser um problema o qual está longe de ser solucionado.” (M.S, 44 anos) “Que precisamos incentivar a prática de ações concretas para o fim do preconceito racial, com trabalhos de conscientização e leis que garantam o direito de qualquer cidadão viver com seus direitos preservados.” (G.R, 52 anos)

Segundo Perussolo e Oliveira (2010), podemos dizer em se tratando de percepção e autopercepção docente, a necessidade de um olhar diferenciado, no que se refere a prática docente e gestão da escola, no tocante a diversidade étnico racial, pois: “A escola, dado a sua múltipla composição social e cultural, é tanto o local onde se pode iniciar a construção de um

olhar diferente sobre o outro e suas especificidades, como o lugar onde manifestações de preconceito e racismo podem se mostrar ou se imiscuir, podem estar, explícita ou sorrateiramente, acontecendo.” (PERUSSOLO e OLIVEIRA, 2010, p.19). É preciso desmontar as percepções existentes na sociedade que justificam costumes de intolerância e discriminação, isso supõe o reconhecer de que os indivíduos são geneticamente diferentes, mas que a mudança dessa diferença em desigualdade não é normal.

3.4.5 Ações dentro da escola para combater ao racismo

A melhor solução de combate ao racismo no ambiente escolar, é o enfrentamento, por meio de ações práticas e efetivas, sobre essa questão, na EMMPO tem sido realizados: “apresentações teatrais, seminários pedagógicos, palestras” (M.S, 41 anos), essas atividades, são pensadas de maneira que não dê margens para o desenvolvimento do racismo, pois, “no nosso ambiente escolar repudiamos qualquer tipo de atitude que demonstre preconceito de raça, cor , religião e classe social,” (G.R, 52 anos), “É necessário que além da abordagem do tema, evidencie-se o real cumprimento da lei e a prática de ações combativas às várias formas de preconceito, racismo e discriminação, visando à promoção do respeito e da igualdade em todos os ambientes sociais, inclusive nas escolas brasileiras. (PERUSSOLO e OLIVEIRA, 2010, p.19).

Porém, em contraposição podemos afirmar que no ambiente da EMMPO, necessita-se de uma maior intensificação de ações que contribuam para combater ao preconceito étnico-racial, todavia que, “Na escola não tem um trabalho amplo referente estas questões e que se trabalha o tema durante a Semana da consciência negra, a escola tem que se mobilizar e implantar ações voltadas para as questões do racismo diariamente”. (E.P, 44 anos).

Cabe à escola reconhecer essa realidade que também compõe o cenário escolar, para que os alunos tenham esses conhecimentos do contexto sócio-histórico e econômico que levam ao preconceito e à discriminação. Por parte de muitos jovens há atitudes de desprezo por aqueles que não têm o mesmo nível social, econômico e cultural, de modo que trabalhar com eles um embasamento teórico sobre essa questão pode ser uma forma de enfrentar a situação de exclusão e insucesso escolar nas crianças e adolescentes que sofrem preconceitos e discriminações. É preciso valorizar e respeitar as diferentes raças e etnias, desenvolvendo propostas alternativas e utilizando materiais didáticos e paradidáticos que contemplem a pluralidade racial e étnica de nosso país. (PERUSSOLO e OLIVEIRA, 2010, p.19).

A prática de combate ao racismo deve ser bem planejada dentro do ambiente escolar, de maneira que se poste no cotidiano assiduamente, construtora de saberes escolares críticos e reflexivos, que contribuam para a desconstrução de práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias.

3.4.6 Existência de resistência de educadores para trabalhar com a diversidade étnico-racial.

A luta de combate ao preconceito étnico-racial é de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional, é inadmissível haver resistência por partes destes em não se trabalhar com essa temática, isso fica mais preocupante quando essa resistência vem por parte de docentes. “ à rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantivada do ser humano que nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 1996, p.17)

Na EMMPO não tem ocorrido por parte de educadores resistência para trabalhar a diversidade étnico-racial. “Na nossa escola não” (G.R, 52 anos). “Não” (E.P, 44 anos). “Não; os professores não só aceitam como também se dispõem a trabalhar o tema de forma interdisciplinar. ” (M.S, 41 anos).

Quanto aos profissionais da educação e a aceitação da temática sobre diversidade étnico-racial Cavalleiro (2004), diz que:

Os atores sociais, por integrarem a sociedade, refletem seus valores culturais, suas crenças e normas, seus preconceitos. No caso específico dos profissionais da educação, isso assume maior importância, visto que, pela própria definição, seu papel inclui a transmissão de valores. Assim, no interior das escolas, sejam elas públicas ou particulares, se não tiverem sido preparados e feito uma reflexão a respeito da questão de raça, podem tornar-se disseminadores da discriminação para outros espaços sociais. Esse despreparo favorece que alunos experimentem e vivenciem práticas racistas e discriminatórias sem críticas feita pelos responsáveis por seu desenvolvimento e educação. (CAVALLEIRO, 2004, p.119)

Todos os sujeitos envolvidos no processo educacional devem ter persistência na luta de combate ao racismo, para não se tornarem reprodutores de práticas discriminatórias, no ambiente escolar, todavia que:

3.4.7 Importância de combater o racismo dentro da escola

É muito importante combater o racismo dentro da escola, é uma garantia ao estudante de respeito aos direitos constitucionais.

[...] oferecer o direito de ingresso, permanência e sucesso na vida escolar e a valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro. O objetivo é promover a alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar o rumo para uma sociedade democrática, justa e igualitária, a fim de reverter os efeitos danosos sofridos durante séculos, provocados pelo trabalho compulsório, submissão e a opressão causada pelo preconceito racial e discriminação social (FELIPE e TERUYA, 2007, p.113).

Os educadores acreditam que: “é importante a escola realizar um trabalho direcionado ao preconceito e o racismo de conscientização entre os alunos que eles possam compreender, respeitar e valorizar visando o combate ao racismo e o preconceito. ” (E.P,44 anos), pois pode proporcionar um “despertar de consciência dos educandos que o ser humano não pode ser julgado por sua cor de pele, a cor da pele não torna ninguém melhor ou pior que o outro. ” (M.S, 41 anos), pois, “o ambiente escolar é o lugar onde preparamos o indivíduo para o pleno exercício da cidadania, assim sendo, é de suma importância trabalhar essas questões no ambiente escolar com o objetivo de formar cidadãos conscientes, críticos e livres de toda forma de preconceito. (G.R, 52 anos)

3.4.8 Ensino de história e diversidade étnico-racial e formação continuada

A prática do ensino de história deve, como preconizado em lei, trabalhar a cultura afro-brasileira, e assim, trabalhará a diversidade étnico-racial. Isso é muito possível pois, os conteúdos de história, abordam o processo de formação do povo brasileiro, e com isso, automaticamente, será trabalhado a cultura afro-brasileira. Ao abordar os conteúdos de história, o professor deverá atentar-se para as possibilidades de fazer uma ponte com diversidade étnico-racial, seguida das devidas análises, reflexões, contextualizações e problematizações.

O saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto

mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas (SCHMIDT, 2010, p.67).

A prática do ensino de história como qualquer outra prática de ensino, para que bem desenvolvidas deve ser precedida por formações iniciais e continuadas, todavia que

é conveniente abordar a reflexão colocada de que muitos dos professores sentem a necessidade de maiores oportunidades de formação e discussão sobre a questão abordada, pois são muitas as indagações e os desafios enfrentados. Por isso, momentos de parada para leituras e ampliação de conhecimentos sobre a temática em foco, nesse trabalho, ajudará a se fazer um resgate histórico e a desconstruir socialmente o preconceito e a discriminação racial que sofre a população negra, especialmente. Para tanto, fazer um resgate histórico de imagens positivas do negro, a fim de propiciar a construção de um campo menos favorável ao desenvolvimento do preconceito racial na educação e na sociedade brasileira, é um dos meios de se diminuir o preconceito na escola e na sociedade como um todo. (PERUSSOLO e OLIVEIRA, 2010, p.25).

E sobre a prática do ensino de história, e formações continuadas para educadores, ao se perguntar, você teve a oportunidade de participar de formação continuada para educadores na sua escola? “Na área de história não” (E.P,44 anos); “Sim. Participei de todo o processo de formação continuada” (G.R, 52 anos); “Para professores sim. Porém, não voltadas para a temática da diversidade” (M.S, 41 anos). Quanto a formação de educadores da EMMPO, é possível concluir que ocorreram formações continuadas para docentes, porém, não voltadas especificadamente para o ensino de história, bem como também, não direcionadas para questões da cultura afro-brasileira e diversidade étnico-racial.

Tomando como base as análises dos dados do processo de pesquisa onde educadores e educandos foram sujeitos de pesquisa acerca da diversidade étnico-racial numa perspectiva interdisciplinar, bem como também na prática de aula de história, ficou evidente a necessidade de um trabalho voltado para essa temática. Assim, foi desenvolvido uma sequência didática que será exposta no próximo capítulo.

4 Uma proposta de Sequência didática: “A diversidade étnico-racial ser diferente é normal” numa perspectiva interdisciplinar

As sequências didáticas pedagogicamente pensadas são aliadas com grande eficácia a boas práticas educativas, resultando em processo de ensino e aprendizagem satisfatórios. Se essas sequências didáticas forem planejadas dentro de uma perspectiva interdisciplinar o êxito de aprendizagem alcança ainda uma maior abrangência. O trabalho interdisciplinar é praticado com grande frequência por muitos educadores, “a partir de uma proposta temática comum, professores de duas ou mais disciplinas afins trabalham por um determinado período (semana/mês/bimestre) no tema indicado, levantando as contribuições e especificidades de sua disciplina para que está sendo tratada.” (KARNAL e NETO, 2007, p.60)

4.1 Sequência didática: uma possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino de história

São inúmeras as adversidades que se contrapõe ao ensino de história, interferindo no processo de ensino e aprendizagem histórico. A dinamicidade, a interatividade, os meios tecnológicos e digitais presentes no mundo, são atrativos convidativos para o desfoque do estudante do processo de ensino, quando posto de forma tradicional, porém, será uma grande aliada se forem utilizados na sala de aula como instrumento de aprendizagem. O campo educacional, tem como desafio tornar o processo de ensino aprendizagem, chamativo, dinâmico, interativo e conectado com as novas tecnologias e como o mundo digital.

Assim, Karnal e Teodoro (2007), argumentam que:

Estamos assistindo, na sociedade moderna, a crise dos modelos: a crise do modelo de Estado, do emprego, da família, enfim, a crise do homem moderno. Diante de tantos desafios o nosso papel, enquanto educadores, é auxiliar os jovens a compreender melhor esse mundo repleto de tantas variações. (KARNAL, TEODORO, 2007, p.51)

Para tanto, faz se necessário a utilização de metodologias inovadoras, que prendam a atenção do estudante proporcionando a efetivação do processo de ensino e aprendizagem. Tem surgido no campo educacional a possibilidade de se trabalhar com sequências didáticas, essas, proporcionam inovações metodológicas.

Para Dolz, Noverraz, Schneuwly, a sequência didática “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática [...] uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor uma determinada habilidade e competências ainda não alcançada” (2004, p.96), essa organização e sistematização dessas atividades escolares é o que proporciona a inovação da prática de ensino, pois, possibilita ao estudante situações didáticas e metodológicas que venha de encontro com suas carências de aprendizagens. As sequências didáticas servem, deste modo, para dar acesso aos educandos a aprendizados novos ou dificilmente domináveis.

O que uma sequência didática contempla que um plano de aula tradicional não contempla sendo que, os mesmos, são formas de planejamentos? Ambos acabam tendo quase as mesmas etapas, porém, segundo Leal (2013) a sequência didática se distingue pela abrangência “[...] é mais amplo por abordar várias estratégias de ensino e aprendizagem e por ser uma sequência de vários dias” (LEAL, 2013, p.7). Para também definir sequência didática, é possível trazer Zabala (1998), que nos diz trata-se de “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, e que tem um princípio e um fim conhecido tanto pelos (as) professores (as) quanto pelos estudantes”. (ZABALA 1998, p.18)

A seguir temos a sequência didática, que foi aplicada, na Escola Municipal Mário Pedro de Oliveira:

Título: A diversidade: ser diferente é normal

Turma: 9º ano

Tempo estimado:

1º momento: 2 aulas de 45 minutos

2º momento: 1 aula de 45 minutos

3º momento: 2 aulas de 45 minutos

4º momento: 2 aulas de 45 minutos

Justificativa:

Nos dias atuais faz-se necessário, um processo de ensino e aprendizagem contextualizado com o cotidiano do estudante e com as problemáticas contemporâneas, planejado e executado dentro de uma perspectiva interdisciplinar. Diante das inúmeras demandas acerca do processo educacional, a diversidade é uma pauta gritante, carente de abordagens. A temática diversidade presente no ambiente escolar, contribuirá de maneira

significativa com a formação do estudante no sentido de construção de valores, promovendo maior percepção das diferenças e da pluralidade.

Objetivos:

Reconhecer e valorizar a diversidade humana, partindo de um processo de conhecimento e respeito de nossas identidades culturais, com o intuito de resgatar e fomentar atitudes individuais e coletivas contra o preconceito e a favor do respeito às diferenças.

Competências:

História:

Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.

Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários

Artes:

Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte

Língua Portuguesa:

Utilizar diferentes linguagens para defender 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, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.

Habilidades:

História:

(EF09HI03) identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.

(EF09HI04) discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.

Artes:

(EF69AR06) desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.

Língua Portuguesa:

(EF08LP04) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc.

(EF09LP04) Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.

Disciplinas/Conteúdos:

História:

A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações

Artes:

Processos de criação

Língua Portuguesa:

Relação entre textos;

Estratégia de produção: planejamento de textos argumentativos;

Materiais: Tela, tinta guache e pincel

Recursos: Projetor multimídia e caixa de som

Desenvolvimento/Etapas:

1º momento

Aula expositiva. Conteúdos: A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações

2º momento

Exibição de um vídeo clipe da música: “Diversidade” de Lenine.

Exibição de um vídeo clipe da música: “Ser diferente é normal” de Lenine.

Debate a partir das músicas

3º momento

Interpretação textual com base nas letras das músicas de Lenine: “Diversidade” e “ Ser diferente é normal”

Produção textual sobre diversidade

4º momento

Produção de desenho com o tema diversidade étnico-racial

Apresentação do desenho e explicação sobre o que ele representa dentro da diversidade étnico-racial.

Em uma sequência didática interdisciplinar, opta-se por uma temática e todos os docentes unem esforços para uma melhor compreensão, a partir da perspectiva disciplinar. Foi exatamente, dessa forma que se desenvolveu a sequência didática intitulada “**A diversidade: ser diferente é normal**”, ela foi planejada atendendo as perspectivas pedagógicas da Base Nacional Comum Curricular, BNCC. As disciplinas envolvidas nessa sequência didática, foram: história, artes e língua portuguesa.

O desenvolvimento dessa sequência didática é essencial, em virtude da não valorização de temáticas transversais, e nos dias atuais faz se necessário um processo de ensino e aprendizagem contextualizado com o cotidiano do estudante e com as problemáticas atuais, planejado e executado dentro de uma perspectiva interdisciplinar. Diante das inúmeras demandas acerca do processo educacional, a diversidade étnico-racial é uma pauta gritante, carente de abordagens. A temática diversidade étnico-racial presente no ambiente escolar, contribuirá de maneira significativa com a formação do educando no sentido de construção de valores, promovendo maior percepção das diferenças e da pluralidade.

Nosso aluno, cada aluno, tem de se perceber como um ser social, alguém que vive numa determinada época, num determinado país ou região, oriundo de determinada classe social, contemporâneo de determinados acontecimentos. Ele precisa saber que não precisa se tornar um guerreiro medieval ou um faraó egípcio. Ele é um homem de seu tempo, e isso é uma determinação histórica. Porém, dentro do seu tempo, dentro de suas limitações que lhe são determinadas, ele possui liberdade de optar. Sua vida é feita de escolhas que ele, com grau maior ou menor de liberdade, pode fazer, como sujeito de sua própria história e, por conseguinte da história social do seu tempo. (KARNAL, PINSKY e PINSKY, 2007, p.28)

Objetivou-se com a sequência didática reconhecer e valorizar a diversidade humana, partindo de um processo de conhecimento e respeito de nossas identidades culturais, com o

intuito de resgatar e fomentar atitudes individuais e coletivas contra o preconceito e a favor do respeito às diferenças.

A escolha do modelo de sequência didática a ser utilizado está relacionada aos objetivos que o docente pretende alcançar diante das necessidades dos alunos. (...) tais objetivos e necessidades são baseados nos seguintes princípios didáticos: valorização dos conhecimentos prévios dos alunos; ensino centrado na problematização; ensino reflexivo, com ênfase na explicitação verbal; ensino centrado na interação e na sistematização dos saberes; utilização de atividades diversificadas, desafiadoras e com possibilidade de progressão (das atividades mais simples às mais complexas) – lembrando que uma única atividade pode mobilizar diferentes conhecimentos e estimular diferentes habilidades. Nessa perspectiva, a criança é sujeito ativo na construção do seu conhecimento. (PESSOA, 2021, p.17)

A sequência didática intitulada “**A diversidade étnico-racial: ser diferente é normal**” teve como pretensão alcançar debates e reflexões acerca da diversidade étnico-racial, levando em consideração o que os educandos traziam consigo sobre essa problemática, com várias atividades diferenciadas, para atender a subjetividade e singularidade de cada educando no que diz respeito às suas percepções sobre diversidade étnico-racial tendo como principal objetivo melhorar o processo de ensino aprendizagem.

O processo de elaboração da sequência didática foi fruto de uma reunião pedagógica entre coordenadores pedagógicos e alguns educadores, e então foi discutido quais disciplinas poderiam desenvolver conteúdos, competências e habilidades, levando em consideração a Base Nacional Comum Curricular, visando trabalhar a temática da diversidade étnico-racial dentro de uma perspectiva interdisciplinar. Foi levado em consideração as análises dos resultados dos questionários de entrevista para os educandos, blocos 1 e 2 e a entrevista para educadores.

Sou professor efetivo da Rede Municipal de Ensino de Carmolândia: em 2001 me efetivei com o magistério médio, em 2006 me efetivei como professor Licenciado em História, lotado na EMMPO no Ensino Fundamental anos finais atuando nas aulas de história e outras. Durante o período que cursei o Mestrado Profissional em Ensino de História, encontrava-me em gozo de um licença de 02(dois) anos para aperfeiçoamento profissional, assim, nesse período não exerci a docência, porém, no que diz respeito ao planejamento e desenvolvimento da sequência didática, participei ativamente junto com os discentes de arte, geografia, história e língua portuguesa, nesse processo. “É preciso frisar que apostar na interdisciplinaridade significa defender um novo tipo de pessoa, mais aberta, flexível, solidária, democrática e crítica.” (SANTOMÉ, 1998, p. 45)

A sequência didática, foi planejada e executada coletivamente, envolvendo 04 (quatro) educadores e mais 01 (um) coordenador pedagógico, todos os momentos foram pensados juntos, partindo da primícia que “O mundo atual precisa de pessoas com uma formação cada vez mais polivalente para enfrentar uma sociedade na qual a palavra mudança é um dos vocábulos mais frequentes e onde o futuro tem um grau de imprevisibilidade como nunca em outra época da história da humanidade.” (SANTOMÉ, 1998, p. 45)

Particpei dos 04 (quatro) momentos da sequência didática: *Primeiro momento*, onde o professor de história trabalhou conteúdos de história voltados a étnico-racial; *Segundo momento*, onde o professor de história exibiu os vídeos com as músicas de Lenine: “Diversidade” e “Ser diferente é normal”, que foram seguidos de debates e discussão com os estudantes; *Terceiro momento*, interpretação textual com as letras das músicas: “Diversidade” e “Ser diferente é normal”, essa atividade foi realizada nas aulas de língua portuguesa, junto com o professor dessa disciplina; *Quarto momento*, produção de desenho com o tema diversidade étnico-racial, nas aulas de artes, junto com o professor da disciplina. “Uma atitude especial ante o conhecimento, que se evidencia no reconhecimento das competências, incompetências, possibilidades e limites da própria disciplina e de seus agentes, no conhecimento e na valorização suficientes das demais disciplinas e dos que a sustentam. ” (FAZENDA, 1994, p. 69).

Todo o processo se deu de forma interdisciplinar, do planejamento a execução, pois, “é uma atitude de abertura, não preconceituosa, onde todo o conhecimento é igualmente importante. Pressupõe o anonimato, pois, o conhecimento pessoal anula-se frente ao saber universal. ” (FAZENDA, 1994, p. 58)

E sobre a seleção de conteúdos na prática de planejamento do ensino de história, sempre é uma das maiores dificuldades dos educadores de história, e Bittencourt (2009), nos fala que:

Atualmente, uma das maiores dificuldades dos professores de história é selecionar os conteúdos históricos apropriados para diferentes situações escolares. A autonomia do trabalho docente inclui, entre outros aspectos, a escolha dos conteúdos históricos para as diferentes salas de aula. Trata-se de optar por manter os denominados conteúdos tradicionais ou selecionar conteúdos significativos para um público escolar proveniente de diferentes condições sociais e culturais e de adequá-los a situação de trabalho com métodos e recursos didáticos diversos. (BITTENCOURT, 2009, p.137)

Para o desenvolvimento da sequência didática foram selecionados conteúdos que viessem de encontro com a temática da diversidade étnico-racial, é como Bittencourt (2009), nos fala, priorizar na seleção de conteúdo, aqueles significativos e que sejam adequados para diferentes situações. Um problema recorrente hoje em dia na prática de aulas de história, é a abordagem de conteúdos em sala, e que em algumas situações ficam descontextualizados com o cotidiano do alunado. Todos os conteúdos de história trabalhados em sala de aula, para uma melhor assimilação da aprendizagem, desse tornar-se significante e contextualizáveis para os educandos.

4.2 Primeiro momento da sequência didática: Disciplinas envolvidas, competências, habilidades, conteúdos

Apropriando-se de uma metodologia interdisciplinar a sequência didática “**A diversidade étnico-racial: ser diferente é normal**”, envolveu três disciplinas: história, artes e língua portuguesa. A interdisciplinaridade, busca essencialmente a relação entre as disciplinas no momento de enfrentar temas de estudo.

Por meio de trabalhos interdisciplinares, novos conteúdos podem ser considerados em perspectiva histórica, como no caso da apropriação, atuação, transformação e representação da natureza pelas culturas, da relação entre trabalho e tecnologia e das políticas públicas de saúde com as práticas sociais, além da especificidade cultural de povos e das inter-relações, diversidade e pluralidade de valores, práticas sociais, memórias e histórias de grupos étnicos, de sexo e de idade. (PCNs, 1998, p.33)

Desenvolvimento de aulas de história integradas com outras disciplinas tende a melhorar os níveis de aprendizagem, pois, mais de uma área de conhecimento direciona metodologias de ensino em prol de um determinado assunto. A carência de uma prática de ensino interdisciplinar “surgiu da necessidade de reunificar o conhecimento; para outros, como um fenômeno capaz de corrigir os problemas procedentes dessa fragmentação; outros ainda a consideram uma prática pedagógica” (TRINDADE, 2013, p. 78). Pensando de maneira ampla a prática interdisciplinar no ensino de história vem de encontro com o produto final desse projeto de pesquisa, que se trata da a sequência didática “A diversidade étnico-racial: ser diferente é normal”, uma vez que, essa prática interdisciplinar, passa a considerar novos conteúdos dentro de uma perspectiva histórica, a exemplo temos: cultura de povos e das inter-relações, diversidade e pluralidade de valores.

Quanto aos conteúdos propostos, competências e habilidades desenvolvidos na sequência didática: na disciplina de história, foi abordado a questão da inserção dos negros

no período republicano do pós-abolição, os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações, para esses conteúdos, desenvolveu-se duas competências

Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito. (...) e Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BNCC, 2020, p. 402)

E ainda com base nos conteúdos abordados, foi desenvolvido duas habilidades: (EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados; e (EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil. (BNCC, 2020, p.402)

O desenvolvimento das competências e habilidades a partir dos conteúdos, ficou sobre a responsabilidade do professor regente da disciplina de história, em que o docente aplicou a metodologia de aula expositiva, seguida de debates, desenvolvida em duas aulas. Essas aulas caminharam de encontro com a sequência didática “A diversidade étnico-racial: ser diferente é normal”, que propõe, discutir a questão da diversidade étnico-racial na Escola Municipal Mário Pedro de Oliveira, essa aula expositiva, trouxe a temática dentro de uma perspectiva histórica. “O objetivo primeiro do conhecimento histórico é a compreensão dos processos e dos sujeitos históricos, o desvendamento das relações que se estabelecem entre os grupos humanos em diferentes espaços” (KARNAL e BEZERRA, 2007, p.42).

Assim, os educandos tiveram a oportunidade de perceber a questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição, dessa forma, é possível atentarem-se ao fato de que a dificuldade do negro no processo de inserção social é secular, bem como também a entender que as raízes do preconceito racial que reina em nossa sociedade e no ambiente escolar que eles estão inseridos. Os movimentos sociais e a imprensa negra podem ser vistos, como forma de luta do negro contra o racismo, resistência e tentativa de superar as discriminações. “Lembro que nas aulas de história sentia a orelha queimar com aquela narrativa que reduzia os negros à escravidão, como se não tivessem um passado na África, como se não houvesse existido resistência.” (RIBEIRO, 2022, p. 8).

E em se tratando do processo de escravismo no Brasil, é um conteúdo de extrema relevância dentro do ensino de história, pois:

Esse assunto se justifica no currículo dos alunos ao contribuir para a compreensão das bases da sociedade brasileira, a situação dos negros, a origem de preconceitos (raciais, contra o trabalho braçal etc.), as relações sociais, com base no entendimento de um fenômeno que marcou a sociedade brasileira, com consequências até hoje. (...) O tema deve ser abordado de forma a aguçar o espírito crítico dos estudantes, levando-os no final a entender e combater preconceitos dentro e fora da sala de aula. (KARNAL, PINSKY e PINSKY, 2007, p.31)

O professor de história deve expor os conteúdos de história, fidedignamente tais como ocorreram dentro do tempo e do espaço, todavia que, “ Os conceitos históricos somente podem ser entendidos na sua historicidade. Isso quer dizer que os conceitos criados para explicar certas realidades históricas têm seu significado voltado para essas realidades”, (KARNAL, BEZERRA, 2007, p.31), no entanto, educadores de história, devem fazer problematizações e contextualizações, a partir de conteúdos estudados, levando para o cotidiano do educando, com a intenção de uma prática de ensino aprendizagem histórica capaz transformar a realidade desse educando. “Portanto, para que possamos vencer o desafio da vida contemporânea temos que problematizar a realidade que nos cerca. Para problematizar o primeiro passo é conhecer” (KARNAL, THEODORO, 2007, p.51). É dessa forma, que o ensino é voltado para a vida.

O professor de história pode articular seus conteúdos para que o aluno visualize a expressão de preconceitos e como eles surgem ou podem ser amenizados em diversos instantes da história. Ele não dará lições, mas apresentará reflexões sobre as diferentes sociedades e grupos culturais, como eles se relacionaram entre si, com a necessidade de sobrevivência e a articulação da produção. Apresentará as diferenças culturais, étnicas, de gênero, suas implicações em sistemas políticos e ideológicos, os papéis da religião, a composição do imaginário, o impacto da tecnologia, as inclusões que se associam a elas e etc. (KARNAL, NETO, 2007, p.70)

Na disciplina de língua portuguesa foi desenvolvido os conteúdos: a relação entre textos, estratégia de produção e planejamento de textos argumentativos. Os dois principais procedimentos metodológicos utilizados foram: interpretação e produção textual, e sobre esses procedimentos metodológicos, os Parâmetros Curriculares Nacionais nos mostra que

Na perspectiva da educação geral e básica, enquanto etapa final da formação de cidadãos críticos e conscientes, preparados para a vida adulta e a inserção autônoma na sociedade, importa reconhecer o papel das competências de leitura, interpretação

e produção de textos como uma instrumentalização dos indivíduos, capacitando-os à compreensão do universo caótico de informações e deformações que se processam no cotidiano. (PCNs, 1999, p.22)

Assim, foi desenvolvido uma competência, a de “utilizar diferentes linguagens para defender 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, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo” (BNCC, 2020, p. 67). E na mesma perspectiva de desenvolver os conteúdos, competências e habilidades supracitados, na área de língua portuguesa, fundamentado também na Base Nacional Comum Curricular, foi desenvolvido duas habilidades

(EF08LP04) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominais e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc.(...) (EF09LP04) Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período. (BNCC, 2020, p. 187).

Ambas, foram desenvolvidas na atividade de produção textual sobre a questão da diversidade étnico-racial.

Na disciplina de artes foi trabalhado o conteúdo: processos de criação. Esse tipo de conteúdo, diz respeito a capacidade de expressão do educando através dos elementos artísticos, e a partir desses, quais potenciais podem ser desenvolvidos, proporcionado assim, produções artísticas. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular sobre processos de criação, espera-se que o educando:

sejam capazes de participar ativamente dos processos de criação nas linguagens das artes visuais, do audiovisual, da dança, da música e do teatro e nas interseções entre elas e com outras linguagens e áreas de conhecimento. Nesses processos, espera-se que os estudantes considerem suas experiências pessoais e coletivas, e a diversidade de referências estéticas, culturais, sociais e políticas de que dispõem, como também articulem suas capacidades sensíveis, criativas, críticas e reflexivas, ampliando assim os repertórios de expressão e comunicação de seus modos de ser, pensar e agir no mundo. (BNCC, 2020, p. 496).

E mais uma vez, tomando como referência a BNCC, foi desenvolvido uma competência, que está relacionado a “Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a

identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte”. (BNCC, 2020, p. 198). E ainda nessa ideia de trabalhar o conteúdo processo de criação, foi desenvolvido uma habilidade: “(EF69AR06) Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais”. (BNCC, 2020, p. 207).

O Conteúdo - processos de criação, juntamente com as competências e habilidades definidos na sequência didática “**A diversidade étnico racial: ser diferente é normal**” pensados na disciplina de artes foram planejados visando produção de artes visuais, abordando a temática da diversidade étnico-racial, que foram desenvolvidos em uma oficina em uma aula de artes.

O ponto de convergência interdisciplinar proposto na sequência didática, tem como centro a questão da diversidade étnico-racial, assim, as disciplinas de: história, língua portuguesa e artes, abordaram essa temática. “Para existir interdisciplinaridade, parece óbvio que deve haver, além de disciplinas que estabeleçam vínculos epistemológicos entre si, a criação de uma abordagem comum em torno de um mesmo objeto de conhecimento”. (BITTENCOURT, 2009, p.256) Na disciplina de história foi trabalhado conteúdos classificados como tradicionais da história do Brasil: A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição, os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações. Em língua Portuguesa, as músicas de Lenine: “Diversidade” e “Ser diferente é normal”, que a partir delas, ocorreu, debate, interpretação e produção textual. Para uma prática pedagógica interdisciplinar é necessário toda uma articulação Em artes, ocorreu a produção de um desenho livre sobre a diversidade étnico-racial, para atender a metodologia interdisciplinar, é preciso entender que “Os recortes de conteúdos de acordo com problemáticas comuns, a seleção dos conceitos para serem ampliados e aprofundados, enfim, a organização sistematização de informações” (BITTENCOURT, 2009, p.256), essa é única e melhor opção para uma prática de ensino interdisciplinar, para que o processo de aprendizagem possa ser efetivado, e para “que possam se integrar e fornecer aos alunos uma visão de conjunto do objeto do conhecimento” (...) (BITTENCOURT, 2009, p.256)

4.3 Músicas e o processo de ensino e aprendizagem no ensino de história

Toda estratégia metodológica adotada em sala de aula, desde que bem planejada é válida se o objetivo maior do processo de ensino for atingido, que é a aprendizagem. Práticas inovadoras que fujam do crivo tradicional são bem vistas no processo de ensino além da enorme aceitação discente. Dentre as infinitas possibilidades metodológicas, as músicas são práticas instigantes e atraentes, e por essa razão são sempre muito utilizadas. Dentro da prática do ensino de história, o uso das músicas é bem frequente, principalmente em se tratando das músicas populares brasileiras (MPB). “A música tem-se tornado objeto de pesquisa de historiadores muito recentemente e sido utilizada como material didático com certa frequência nas aulas de História. Entre os “tipos” de músicas que atraem tanto pesquisadores brasileiros como professores, a “música popular” sobressai”. (BITTENCOURT, 2009, p.378)

As músicas populares brasileiras podem ser utilizadas em qualquer disciplina, mas, por sua peculiaridade ligada ao seu processo histórico e de seus percussores, a disciplina de história acaba sendo, a com maior leque de possibilidades para explorar esse tipo de músicas, todavia que, essas músicas, trata-se de manifestações e expressões culturais, pois

a predileção do público pela música popular, e é ela, sem dúvida, que tem mais condições de tornar-se importante fonte de informações históricas, de ser investigada” (...) “ nas aulas de história, as músicas têm sido utilizadas com frequência como recurso didático” (...) “existe enorme diferença entre ouvir música e pensar a música (BITTENCOURT, 2009, p.378).

O objetivo de ter sido trabalhado as **músicas de Lenine: “Diversidade” e “ Ser diferente é normal”**, não se tratou de um mero ato de ouvir as músicas, e sim, pensar a música, relacionando-o com a questão da diversidade étnico racial, bem como, contextualizando com os conteúdos de história trabalhados nessa sequência didática.

Segundo Marcos Napolitano (2002), historiador referência nesses estudos, diz que a música popular brasileira “ nasceu mais em função das próprias tensões sociais e lutas culturais da sociedade burguesa do que por um desenvolvimento natural do gosto coletivo, em torno de formas musicais fixas” (NAPOLITANO, 2002, p.10), e quanto ao uso da música na sala de aula, o historiador, aponta que três fatores devem ser utilizados: letra, melodia e contexto, esses três fatores foram considerados no processo de execução da sequência

didática, momento que foi trabalhado as músicas, porém, ocorreu maior ênfase, na letra e no contexto das músicas.

4.4 Segundo momento da sequência didática: interpretação textual com base nas letras das músicas de Lenine: “Diversidade” e “ Ser diferente é normal”

Em um segundo momento da sequência didática: “**A diversidade étnico-racial: ser diferente é normal**”, foram trabalhadas duas músicas: “Diversidade” e “ Ser diferente é normal” do músico, compositor e instrumentalista Lenine, esse artista é muito conhecido no universo das músicas populares brasileiras, em virtude de seu gosto eclético, que faz ele trazer ao mundo musical, muitas produções diversificadas com linguagem objetiva e simples, fugindo ao padrão musical metafórico. Sobre o artista, Moraes (2019), diz que, ele trabalha de maneira que promove: “A celebração da vida em sua diversidade, escolha divina da criação, o chamamento para a irmandade, para o reconhecimento dessa verdade e o respeito, isso é cantado pelo músico. ” (MORAIS, 2019, p.01). Tomando como referência a letra da música “diversidade”, de Lenine, composta em 2010 é perceptível que

A canção de Lenine prega a tolerância e, indiretamente, ataca o racismo e qualquer tipo de preconceito. “O que seria de nós” sem essa pluralidade, essa mistura que dá o tom colorido do ser humano. O encanto de se deslumbrar com o diferente é justamente o belo do mundo. Se o arco-íris fosse apenas azul, ele não se destacaria no céu, e por isso não seria arco-íris, somente céu. (MORAIS, 2019, p.01)

A música “diversidade” de Lenine, aborda a questão da diversidade de maneira geral e ampla, evidenciando a importância das diferenças no mundo.

Diversidade

Foi pra diferenciar
Que Deus criou a diferença
Que irá nos aproximar
Intuir o que ele pensa
Se cada ser é só um
E cada um com sua crença
Tudo é raro, nada é comum
Diversidade é a sentença
Que seria do adeus
Sem o retorno
Que seria do nu
Sem o adorno
Que seria do sim

Sem o talvez e o não
 Que seria de mim
 Sem a compreensão
 Que a vida é repleta
 E o olhar do poeta
 Percebe na sua presença
 O toque de Deus
 A vela no breu
 A chama da diferença
 A humanidade caminha
 Atropelando os sinais
 A história vai repetindo
 Os erros que o homem traz
 O mundo segue girando
 Carente de amor e paz
 Se cada cabeça é um mundo
 Cada um é muito mais
 Que seria do caos
 Sem a paz
 Que seria da dor
 Sem o que lhe apraz
 Que seria do não
 Sem o talvez e o sim
 Que seria de mim...
 O que seria de nós
 Que a vida é repleta
 E o olhar do poeta
 Percebe na sua presença
 O toque de Deus
 A vela no breu
 A chama da diferença
 (Lenine)

Com base na música “diversidade” de Lenine, ocorreu o desenvolvimento do segundo momento da Sequência didática “A diversidade étnico-racial: ser diferente é normal”, nas aulas de língua portuguesa.

Inicialmente, houve uma exposição oral sobre: o autor da música e o contexto histórico da música; em seguida, ocorreu a exibição de um vídeo clipe, disponível em: <https://youtu.be/29Mj-8RdyUE> (com letra da música), sequenciado de um debate entre docentes e discentes. A pergunta norteadora desse debate, foi qual mensagem que o vídeo clipe transmitiu? Foi pedido para que cada estudante, descrevesse o seu entendimento com apenas uma palavra. Foi percebido pelos educandos questões como: diversidade, diferenças, respeito, aceitação, amor, Deus, carência, paz, mundo melhor...

Seguidamente, ocorreu a **interpretação de texto**, com a letra da música “diversidade”, com questões breves, objetivas, simples e objetivas.

Essa **atividade de interpretação de texto**, seguiu o seguinte **roteiro**:

- 1-Quais temas são abordados na canção?
- 2-O autor defende quem ou o quê?
- 3-Como o autor se posiciona frente ao mundo atual e a maneira como ela nos afeta?
- 4-A letra da canção nos faz refletir sobre o quê?

O exercício da interpretação – de um texto, de um objeto, de uma obra literária, artística ou de um mito – é fundamental na formação do pensamento crítico. Exige observação e conhecimento da estrutura do objeto e das suas relações com modelos e formas (semelhantes ou diferentes) inseridas no tempo e no espaço. (BNCC, 2020, p. 399)

E com base nessa **atividade de interpretação de texto** foi possível fazer com que os educandos refletissem sobre a questão da diversidade. Todavia que essa percepção sobre a diversidade, a partir da prática de ensino, é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e de processo de aprendizagem voltado para as diferenças.

É indubitável o fato de que nós, brasileiros, vivemos numa sociedade complexa, plural, diversa e desigual. A nossa diversidade e pluralidade, contudo, não se exibe só através das diferentes culturas constituintes da população. A nossa diversidade se expressa na marcante desigualdade social brasileira, seja entre ricos e pobres, entre brancos e negros ou índios, seja, enfim, entre os poucos que usufruem da cidadania plena e os integrantes de uma significativa parcela da população que tem sido sistemática e historicamente empurrada para as suas margens. (RAMOS, 2003, p.7).

A interpretação dos sujeitos de pesquisa da canção “Diversidade” revelou a percepção que os estudantes têm de diversos temas. Ao responderem ao questionamento nº 1, disseram que os principais temas identificados foram: “Que todos nós somos diferentes, tudo é raro, nada é comum (E.S, 14 anos); “ A diferença de cada pessoa, seja ao pensar ou na crença, nós somos diferentes” (W.O, 14anos); “Ninguém é igual a ninguém” (R.B, 15 anos); “Que Deus criou a diferença e cada um com sua crença o mundo segue girando carente de amor e paz (L.B, 18 anos); “Diversidade, que não somos iguais e temos que respeitar as diferenças” (F.V, 14 anos); “Diferença que cada um de nós devemos aceitar os outros como eles são” (I.F, 14 anos); “Fala das desigualdades e que cada um temos que nós aceitar como somos” (C.O, 14 anos). De acordo Nikitiuk (2004), “O principal objetivo do ensino de história é orientar o aluno a desenvolver uma leitura crescentemente objetiva da realidade social” (NIKITIUK,

2004, p.55). E, na fala dos percebemos a leitura da realidade social, a partir da interpretação da música de Lenine.

Ao ser perguntado, o autor defende quem ou o quê? Tivemos: “ Que ninguém é igual, que todos são diferentes, que Deus criou a diferença” (E.V, 14 anos); “o autor defende a diferença, ele acredita que sem a diferença muitas coisa não teriam sentido” (W.O, 14 anos); “ o autor defende as diversidades e as diferenças” (G.S, 14 anos); “Ele defende a diferença das pessoas seja na crença ou na cor das pessoas” (L.B, 18 anos); “ o autor defende a humanidade” (G.F, 14 anos).

Temáticas dessa natureza são importantíssimas na formação no processo de ensino aprendizagem, pois

“A fala do aluno pode assumir, em relação ao ensino da história, a mesma função que, às vezes, a fala do oprimido assume na história das mentalidades. Os alunos são testemunhos da sua época, tanto do seu cotidiano quanto dos acontecimentos que têm notícia pelos meios de comunicação.” (NIKITIUK, 2004, p.70)

A **terceira pergunta** da interpretação de texto da música “diversidade” de Lenine, tinha o intuito de observar qual a percepção dos educandos a respeito do posicionamento do autor da música, e assim, eles perceberam que: “ o autor defende que no mundo atual a humanidade não se respeita, não respeita os outros” (W.O, 14 anos); “ele se posiciona de uma forma diferente, de defender as diferenças” (G.S, 14 anos); “que muitas pessoas não respeita as diferenças das outras, nem a religião, nem a cor, mas que um mundo é desigual” (L.B, 18 anos); “ no mundo atual que muitos tem medo e insegurança de mostrar quem realmente são, por medo de ser julgados, por pessoas que não respeitam as diferenças” (F.V, 14 anos); “ele se posiciona muito bem, pois ele sabe que existe diferença em cada pessoa, que cada um tem seu jeito, sua crença, suas maneiras” (I.S, 14anos); “ele defende que o mundo é meio cruel sem amor ao próximo, sente se muito assustado com esse mundo” (J.B, 17 anos); “ ele se posiciona de uma forma que é contra a sociedade atual, porque ele entende a diferença” (G.F, 14 anos); “o autor defende que no mundo atual a humanidade não se respeita, não respeita os outros, e que a história se repete” (W.O, 14 anos). A prática educacional deve construir valores, que possibilite a construção de um mundo melhor “a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não

discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades”. (BNCC, 2020, p. 496), sem dúvidas, o ambiente escolar é mais propício a essa prática.

A escola, como demais instituições sociais, abriga indivíduos que estão vinculados a grupos sociais que lutam por suas ideias e crenças e que, por vezes, utilizam-se do espaço escolar para disseminar seus pontos de vista em relação à forma de viver em sociedade. (OLIVEIRA e GATTI, 2010, p.106)

E qual seria a maior reflexão que a letra da canção “diversidade” de Lenine, levou aos educandos, quando a eles foi perguntado, a letra da canção nos faz refletir sobre o que? Assim, eles disseram que maior reflexão foi “sobre o posicionamento da sociedade que é difícil, falar sobre se aceitar e aceitar o próximo” (R.B, 15 anos); “sobre que ninguém é igual, todos nós somos diferentes” (G.S, 14 anos); “sobre a importância da diferença e que sem ela não somos nada, e nada teria sentido” (S.C, 14 anos); “sobre a diversidade, a diferença que cada pessoa tem, cada um tem seu jeito de ser, e suas características físicas” (H.F, 14 anos); “que temos que nos aceitar do jeito que somos” (C.O, 14 anos); “nos faz refletir sobre as diferenças no mundo atual” (G.F, 14 anos); “a letra faz se refletir muito sobre o quanto as pessoas tem o próprio jeito de ser, somos todos diferentes em alguma coisa” (E.F, 14 anos)

E de grande relevância que os educandos aprendam a necessidade de perceberem o mundo plural e diversificado, consciente que cada ser humano traz consigo sua singularidade sua subjetividade, que antes de mais nada é necessário uma atitude de respeito diante desse pluralismo, que também possam compreender a prática de respeito ao próximo, saber exigir respeito, bem como o auto respeito, e que isso, são requisitos para o desenvolvimento do exercício da cidadania, o ensino de história, deve construir esses caminhos para essa compreensão.

O conjunto de preocupações que informam o conhecimento histórico e suas relações com o ensino vivenciado na escola levam ao aprimoramento de atitudes e valores imprescindíveis para o exercício pleno da cidadania, como exercício do conhecimento autônomo e crítico; valorização de si mesmo como sujeito responsável da história; respeito às diferenças culturais, étnicas, religiosas, políticas, evitando qualquer tipo de discriminação; busca de soluções para os problemas detectados em sua comunidade, de forma individual coletiva; atuação firme e consciente contra qualquer tipo de injustiça e mentiras sociais; valorização do patrimônio sociocultural, próprio e de outros povos, incentivando o respeito à diversidade; valorização dos direitos conquistados pela cidadania plena, aí incluídos os correspondentes deveres, sejam dos grupos e dos povos, na busca da consolidação da democracia. (KARNAL e BEZERRA, 2007, p.49).

Ainda, no segundo momento da sequência didática, foi trabalhado a música: “**ser diferente É normal**”, disponível em <https://youtu.be/LrG5YRIYGkY> também de autoria do cantor Lenine, onde houve a exibição de um vídeo clipe (com letra da música), sequenciado por procedimentos metodológicos de debate entre docentes e discentes.

Ser Diferente É Normal

Todo mundo tem seu jeito singular
 De ser feliz, de viver e enxergar
 Se os olhos são maiores ou são orientais
 É daí, que diferença faz?
 Todo mundo tem que ser especial
 Em oportunidades, em direitos, coisa e tal
 Seja branco, preto, verde, azul ou lilás
 E daí, que diferença faz?
 Já pensou, tudo sempre igual
 Ser mais do mesmo o tempo todo não é tão legal
 Já pensou, tudo sempre tão igual?
 Tá na hora de ir em frente
 Ser diferente é normal!
 Ser diferente é normal!
 Ser diferente é normal!
 Ser diferente é normal!
 Ser diferente é normal!
 Todo mundo tem seu jeito singular
 De crescer, aparecer e se manifestar
 Se o peso na balança é de uns quilinhos a mais
 E daí, que diferença faz?
 Todo mundo tem que ser especial
 Em seu sorriso, sua fé e no seu visual
 Se curte tatuagens ou pinturas naturais
 E daí, que diferença faz?
 Já pensou, tudo sempre igual?
 Ser mais do mesmo o tempo todo não é tão legal
 Já pensou, tudo sempre igual?
 Tá na hora de ir em frente
 Ser diferente é normal
 (Lenine)

Essa música embora seja de autoria de Lenine, pode ser encontrada na interpretação de outros diversos cantores brasileiros, ela traz uma abordagem sobre a diversidade de maneira geral e vem com o propósito de conscientizar sobre a importância das diferenças existentes no mundo.

A partir dela o roteiro de interpretação seguido na sala de aula trazia as seguintes questões:

1- Qual a relação que você percebe entre as duas músicas?

2-De qual parte da letra da canção você mais gostou? Por quê?

3- Qual é o título da letra da canção?

4-Você concorda com o que diz o título? Por quê?

5-De acordo Com a letra da canção, somos diferentes em quê?

6-Quais versos que falam apenas de características físicas?

7- Explique as frases:

a) ser diferente é normal.

b) Cada um pode ter sua fé.

c) Cada um tem seu jeito de crescer, aparecer e se manifestar.

d) Tanto faz a cor dos olhos ou da pele, todos somos especiais.

Ao ser perguntado na atividade de interpretação de texto, qual a relação que os educandos perceberam entre as duas músicas, ficou evidente que eles perceberam que ambas abordavam questões sobre as diferenças, e responderam: “que as duas músicas falam sobre as diferenças”(L.B, 18 ano); “ o tema abordado nos dois textos trata-se da diversidade, diferença, e que ninguém é igual a ninguém” (R.B, 15 ano); “que ambas falam sobre diferenças e o respeito” (F.V, 14 anos); “ uma trata-se da normalidade da diferença e a outra da diversidade” (G.F, 14 anos); “todas duas falam de ser diferente” (H.F, 14 anos); “ as duas fala que as diferenças são normais e devem ser aceitas” (Ingrid, 14 anos). Essa questão, além de levarem os educandos a perceberem, a questão da diversidade étnico-racial, teve o propósito de perceber nos educandos a capacidade de realizar atividades a partir da intertextualidade, pois a BNCC, traz que: “a proposição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que concorrem para a capacidade dos estudantes de relacionarem textos, percebendo os efeitos de sentidos decorrentes da intertextualidade temática e da polifonia resultante da inserção. (BNCC, 2020, p. 139).

Com a intenção de perceber se eles concordavam com a opinião do autor do texto, foi perguntado, você concorda com o que diz o título? E assim, pela a resposta ficou bem claro que todos concordavam, pois responderam: “ porque a diferença entre pessoa torna eles únicos” (L.B, 18 anos); “sim, porque fala que temos que nos aceitar do jeito que somos” (C.O, 14 anos); “sim, até porque ninguém é igual a ninguém” (E.G, 14 anos); “sim, porque é normal ser diferente, pois nem todos nós temos as mesmas características ou religiões ou pensamentos, somos todos diferentes” (W.O, 14 anos); “ sim, porque todos temos uma

personalidade diferente” (F.V, 14 anos); “ sim, porque ser diferente é normal, as pessoas podem até não concordarem, mas é normal sim” (G.F, 14 anos); “sim, porque cada pessoa é perfeita do seu jeito, nos traços físicos, e o jeito de ser é que fazem todas as pessoas serem raras e especiais” (S.F, 15 anos).

É preciso que o ensino de história esteja voltado exatamente, para atividades que exercite nos educandos o que eles acabaram de praticar, que os levem a percepção da diferença, e que essa prática de ensino, os torne críticos, capazes de mudar a sua realidade quando necessário, que eles entendam e postem-se como sujeitos históricos, que buscam um mundo com maior equidade e igualdade, podendo construir uma sociedade com maior senso justiça e respeito as diferenças, para que isso aconteça, Canto (2015), nos diz que é preciso:

Desnaturalizar a realidade, estudar história apreendendo a noção de diferença, sobretudo compreender que a própria realidade não está dada, mas que é processo e construção. Em suma, ir ao encontro daquela frase recorrente em muitos Projetos Políticos Pedagógicos, norte para as escolas, que aponta assim uma expectativa para a qual a disciplina histórica pode ter papel relevante: “formar cidadãos com consciência crítica”. Já não posso me furtar, portanto, de sublinhar a relação visceral entre o ensino de história e a formação de uma consciência crítica e ética da realidade por seus estudantes, grupo que, por definição, qualquer professor de história sempre integrará. É a partir desse processo que podem ser lançadas as bases para um inconformismo sadio, na construção quem sabe de um presente mais justo, mais belo. (CANTO, 2015, p.42)

Com base na letra da música, “ser diferente É normal” na atividade de interpretação de texto, foi perguntado para os educandos, de acordo com a letra da canção, somos diferentes em quê? E assim, obtivemos as seguintes respostas: “no jeito singular de crescer, aparecer e se manifestar” (C.O, 14 anos); “ em cor, olhos, sorriso, fé, visual e tatuagem” (R.B, 15 anos); “todo mundo tem seu jeito singular, de ser feliz, de viver e de enxergar o mundo” (E.F, 14 anos); “na cor, características físicas, no jeito que vivemos” (W.O, 14 anos); “na cor da pele, no jeito de pensar, nas características físicas” (F.V, 14 anos); “ traços físicos, na crença, na fé, no visual e nos gestos” (S.C, 15 anos). Assim, o que ficou mais evidenciado nas respostas, foram a existência de diferenças: nos aspectos físicos e nas questões ligado ao credo religioso. Em se tratando de características físicas, e prática de ensino de história, podemos falar segundo Ramos (2003), que “na área de história é que se encontra a maior parte das indicações para a construção de conteúdos com foco em Educação para as Relações Étnico-Raciais, para o Ensino de história e Cultura Afro-brasileira, quilombola e Cigana, respaldados

nos conceitos de “formação dos povos”; condições sociais, grupos migrantes”, (RAMOS, 2003, p.11). E quanto a questão dos aspectos religiosos, Karnal (2007) e Silva (2007, ressalta a importância para uma prática educativa que ensine o respeito a diversidade religiosa

Impõe-se a necessidade de compreender o outro atrás de seus véus e templos, rituais e orações. Entender aspectos e a originalidade das religiões, as formas de mobilização e como se situam no tempo e no espaço, é tarefa urgente dos professores e educadores preocupados com a tolerância fundamental para o respeito entre pessoas e memória histórica. Estudar os fenômenos religiosos em favor da Pedagogia, integrando-os aos novos programas escolares” (KARNAL e SILVA, 2007, p.206).

Dentro do ambiente escolar a discussão sobre diversidade étnico-racial é ampla, bem como, é possível encontrar também, as diversas formas de preconceitos existentes pelo não respeito a diversidade étnico-racial, um dos preconceitos que fica sempre em evidência dentro da sala de aula, é o preconceito racial, isso foi percebido no processo de pesquisa, no questionário aplicado aos discentes, dessa forma, faz se necessário um processo de ensino aprendizagem que atenda a questão da diversidade étnico-racial, isso com a intenção de reverter as consequências de uma prática de ensino que em vários momentos, não atendeu discursões étnicos raciais, pois “uma análise mais acurada da história das instituições educacionais em nosso país, por meio dos currículos, programas de ensino e livros didáticos mostra uma preponderância da cultura dita “superior e civilizada”, de matriz europeia” (FERNANDES, 2005, p. 379).

Sabemos que ocorreu por parte da cultura dominante a tentativa de fugir das influências étnico-raciais, que é exatamente onde começou a germinar a raiz dos preconceitos raciais, as questões ligadas ao negro e ao índio, se postaram de forma intensa, isso porque, ao longo do tempo, as questões étnico-raciais, foram mascaradas na sociedade o que fez aumentar os preconceitos raciais:

Apesar da influência marcante da cultura de matriz europeia por força da colonização ibérica em nosso país, a cultura tida como dominante não conseguiu, de todo, apagar as culturas indígena e africana. Muito pelo contrário, o colonizador europeu deixou-se influenciar pela riqueza da pluralidade cultural de índios e negros. No entanto, o modelo de organização implantado pelos portugueses também se fez presente no campo da educação e da cultura. (FERNANDES, 2005, p. 379)

Quanto a questão étnico racial, é possível perceber, quando foi perguntado aos educandos, na interpretação de texto da música: “ser diferente É normal” quais as abordagens na letra da música falavam sobre características físicas, assim responderam: “que seja branco, preto, verde, azul ou lilás, é isso que faz a diferença” (P.M, 16 anos); “ se os olhos são maiores ou são orientais, se o peso na balança é de uns quilinhos a mais” (E.F, 14 anos); “se os olhos são maiores ou orientais, se o peso na balança e de uns quilinhos a mais, se seu sorriso, fé no visual” (W.O, 14 anos). É preciso que os educandos tenham essa percepção das diferenças étnico-raciais, principalmente a partir do ensino de história.

Os livros didáticos, sobretudo os de história, ainda estão permeados por uma concepção positivista da historiografia brasileira, que primou pelo relato dos grandes fatos e feitos dos chamados “heróis nacionais”, geralmente brancos, escamoteando, assim, a participação de outros segmentos sociais no processo histórico do país. Na maioria deles, despreza-se a participação das minorias étnicas, especialmente índios e negros. Quando aparecem nos didáticos, seja através de textos ou de ilustrações, índios e negros são tratados de forma pejorativa, preconceituosa ou estereotipada. (FERNANDES, 2005, p. 379)

Essa prática tradicional do ensino de história, muito embora, que ainda exista em escala menor, deve perder espaço dentro dos ambientes escolares.

4.5 Terceiro momento da sequência: produção textual sobre diversidade étnico-racial

“Dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais”, (PCNs, 1997, p. 43). Temos aqui, um dos objetivos gerais para ensino de história no ensino fundamental, dentro dessa perspectiva, os educandos deverão ser capazes dentre outras habilidades a de produção textual, isso a partir de diferentes possibilidades. É evidente que a prática de produzir textos, é uma das tarefas mais difíceis em sala de aula, pois

Sabemos que, conseguir desenvolver nos alunos a competência de escreverem textos com habilidade, criticidade e autonomia, atendendo também, claro, aos aspectos formais da língua escrita, tem sido um desafio constante para os professores de Língua Portuguesa nos diversos níveis de ensino, particularmente na Educação Básica. (BUARQUE e ARAÚJO, 2013, p.81)

Mesmo, diante dessas dificuldades a partir do desenvolvimento da prática metodológica de produção textual, é possível produzir textos nas aulas de história, uma vez que, levará o educando a um processo de aprendizagem significativo. “Assim, espera-se que seja privilegiada a produção de textos e discursos que visem levar os alunos a tornarem-se conscientes do lugar que ocupam e de seu poder de ressignificar e subverter discursos preestabelecidos.” (BUARQUE e ARAÚJO, 2013, p.81).

Pensando o educando dentro de seu contexto histórico e a necessidade de ressignificação quando necessário, para Karnal e Bezerra (2007), é necessário, “perceber a complexidade das relações sociais presentes no cotidiano e na organização social mais ampla implica indagar qual o lugar que o indivíduo ocupa na trama da história e como são construídas as identidades pessoais e as sociais, em dimensão temporal. (KARNAL e BEZERRA, 2007, p.42). Isso torna-se essencial no ensino de história, pois assim, o estudante, perceberá-se como sujeito histórico.

Podemos concluir que, mesmo reproduzindo discursos e dizeres pré-estabelecidos em seus textos, os alunos têm condições de redimensionarem estes dizeres, analisando-os, refletindo sobre eles e ressignificando-os, fazendo da prática de produção textual no ambiente escolar um momento de incursão de sujeitos em diversas formações discursivas, permitindo lhes dar outros efeitos de sentido ao “já dito”, a fim de que o/s discurso/s do “outro” não seja/m reproduzido/s sem que se analise suas condições de produção, de que lugar, com que intenção e por quem foi/ram proferido/s. (BUARQUE e ARAÚJO, 2013, p.81)

Foi com esse intuito pedagógico, que utilizei essa prática metodológica na Sequência didática - “A diversidade étnico-racial: ser diferente é normal” numa perspectiva interdisciplinar, para que os educandos produzissem textos, tendo como textos motivadores as letras das músicas de Lenine: “Diversidade” e “Ser diferente É normal”. E dessa forma, perceber quais os argumentos que os educandos trazem consigo sobre diversidade étnico-racial.

Na sequência, serão expostos fragmentos de algumas produções textuais dos educandos:

“O racismo ainda é muito constante no mundo, as pessoas negras sofrem preconceito pela cor da pele, a sociedade precisa se colocar no lugar dessas pessoas e entenderem que essas pessoas negras não se sentem bem, que elas sofrem com essa desigualdade”. (G.O, 14 anos).

Nessa produção textual, a estudante abordou a questão da diversidade étnico-racial, e deixa claro a inexistência na sociedade de compreensão do sobre o respeito ao outro em virtude de questões étnico-racial. E expressa o sofrimento vivido por essas pessoas.

Identificar a existência ou não de situações que evidenciem preconceito dentro da escola, e trabalhar para superá-las, é uma tarefa que passa pelo conhecimento histórico. É preciso demonstrar qualitativamente que o continente 3 africano e os negros têm história, que a história do Brasil foi, de certa forma, determinante para a construção de comportamentos preconceituosos que se arraigaram de geração a geração por meio de atitudes e posturas de desdém diante das desigualdades de cunho social, cultural e econômico, e que o preconceito é uma construção ideológica imbricada para justificar a extrema desigualdade com que as diferenças têm sido tratadas nesse processo. (PERUSSOLO e OLIVEIRA, 2010, p.3)

“A sociedade precisa pensar mais antes de falar qualquer coisa que machuca emocionalmente, psicologicamente ou até mesmo fisicamente, muitas vezes uma simples” brincadeira” pode deixar uma pessoa triste ou desmotivada”. (G.O 14 anos) Assim, fica visível que o racismo na sociedade causa problemas emocionais e psicológicos, proporcionando desmotivação. “Sendo assim, é importante que haja estudos que compreendam o impacto do racismo na saúde mental das vítimas, compreendendo os fatores sociais e históricos do problema, pois é uma questão que influenciou diretamente na sociedade brasileira e suas mazelas. (SILVA, 2017, p.3)

Quanto a isso, ainda segundo SILVA (2017) apud (OLIVEIRA; MAGNAVITA; SANTOS, 2017), é afirmável que

Doenças como depressão e transtornos de ansiedade podem ser desenvolvidas nas vítimas do racismo. Desde muito cedo o negro na sociedade brasileira passa por rejeição, discriminação e invisibilidade nos ambientes sociais, principalmente nas escolas. Esses fatores causam impacto profundo na saúde mental, pois afetam diretamente na autoestima e no desenvolvimento desses indivíduos. (SILVA, 2017, p.2)

É essencial que os espaços educativos percebam que a prática racista dentro do ambiente escolar causará o adoecimento dos educandos. “Não é porque as pessoas são negras que as outras pessoas precisam discriminá-las, somos todos iguais, não há diferença só por causa da cor da pele ou cabelo, enfim, a sociedade precisa evitar certas atitudes, certas palavras e certas modas. (G.O, 14 anos).

Outras questões levantadas e passíveis de reflexão é que somente através de estudo sério e profundo poderemos amenizar o preconceito ainda existente em nossas escolas. Ele se apresenta em várias situações como o tão falado Bullying que se manifesta, muitas vezes, por atitudes discriminatórias como apelidos, insultos, situações vexatórias em que a vítima passa vergonha na frente dos colegas. Essas situações, quando abordadas, são, na maioria das vezes, tratadas com discursos inertes que na prática apenas informam sobre o problema, sem proporcionar uma ação combativa a esta situação que aflige muitos de nossos educandos e educandas. (PERUSSOLO e OLIVEIRA, 2010, p.19)

Esses conflitos só serão amenizados a partir do momento que a escola esteja consciente da necessidade do enfretamento, e esse processo só si dará principalmente por meio de estudos, todavia que, são inúmeros os estudantes que passam por essa situação.

“A cor da pele é uma diversidade que dá muito o que falar, pois algumas praticam crime como o racismo. Isso agrava o desenvolvimento social, pois a falta de respeito com a raça e cor da pele da pessoa é algo que não poderia acontecer. Por ser crime, as pessoas que fazem o racismo, deveriam ir para cadeia e pagarem por seus atos.”(I.F, 14 anos). Os educandos deverão aprender que a prática racista é crime sim, e previsto em lei. Pois de acordo com a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.

A máxima de que o Brasil é um país que convive em paz com todas as raças não é verdadeira! É um mito. Para termos a certeza de tal afirmativa basta que lembremos que o racismo é crime imprescritível e inafiançável. Por isso, deve ser denunciado, seja ele praticado em qualquer das suas modalidades, inclusive no que se refere a mais moderna delas – o racismo virtual/pela internet. (BRASIL/MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2016, p.6)

“A prática do racismo acontece em todos os meios: na escola, nas ruas, nos ônibus e até mesmo em casa. Devemos respeitar a cor, a diferença do próximo, suas crenças, seu jeito de ser e tudo que a pessoa é. A diferença que compõe aquela pessoa e ninguém é igual a ninguém sempre vai ser assim”. (I.F, 14 anos) “crime de racismo atinge uma coletividade indeterminada de indivíduos, discriminando toda a integralidade de uma raça”. (BRASIL/MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2016, p.6)

4.6 Quarto momento da sequência didática: produção de desenho com o tema diversidade étnico-racial

Se olharmos historicamente, é fácil perceber que a necessidade de expressão do ser humano, é algo nato e desde sempre o homem carrega consigo precisão de se expressar. As artes expressas nas cavernas eram manifestações que demonstram que o homem nasce com esse desejo, “desde os tempos das cavernas, o ser humano explora materiais, cores, superfícies, formas, sons silêncios, movimentos, procurando criar sentidos para a sua existência e buscando comunicar-se com os outros homens”. (CARBONELL, 2012, p.28).

Pensando a necessidade de expressão do homem como algo inerente, produzir desenhos pode ser uma metodologia eficaz na prática do ensino de história. “Ao produzir formas artísticas – visuais, corporais, musicais, arquitetônicas e literárias -, o homem expressa-se por meio das diversas linguagens da arte”. (CARBONELL, 2012, p.28).

Analisando dentro desse contexto, o homem sempre terá essa carência de se expressar, uma vez que, faz parte da natureza humana, “ arte é indispensável ao nosso ser, e a prova disso é que todas as culturas da história da humanidade, sem exceção, criaram obras de arte” (CARBONELL, 2012, p.28), assim pensada, a produção de artes é um instrumento de aprendizagem.

A expressão artística sempre apresenta uma visão de mundo. Seus conteúdos são profundos e nos comovem porque se referem, em última instância, à nossa condição humana. As linguagens da arte encerram uma condensação de conteúdos e uma multivalência de significados. Graças à sua complexidade, as formas e arte mostram duas realidades interligadas, uma dentro da outra: cristalizam a realidade do artista, sua visão e mundo, seu contexto histórico e cultural, e ainda penetram em outra realidade, maior e menos concreta, que é a da própria condição humana. Na arte se fundem a uma só vez o particular e o geral, a visão individual do artista e a da cultura em que vive. Quando apreciamos ou criamos uma obra de arte, essas duas realidades se interpretam de forma tão íntima que qualquer detalhe evoca ambas, simultaneamente, em mútua ressonância. (CARBONELL, 2012, p.28)

Seguindo essa linha de raciocínio e argumentação defendida por Carbonell (2012), foi que ocorreu a proposta de produzir desenhos abordando a temática da diversidade étnico-racial na sequência didática: “A diversidade étnico-racial: ser diferente é normal”, com base nas duas músicas: “Diversidade” e “ Ser diferente é normal” do cantor e compositor Lenine, os educandos foram provocados a reproduzirem desenhos livres.

O quarto momento da sequência didática foi desenvolvido produção de tela com a temática diversidade étnico-racial, a atividade ocorreu nas aulas de Artes. Para o

desenvolvimento da aula foi trabalhado competências e habilidades de acordo com a Base Nacional Comum Curricular -BNCC, com base no conteúdo: criação de produções. *Dois metodologias foram adotadas:* 1- produção de desenho com o tema diversidade étnico-racial; 2- apresentação do desenho e explicação sobre o que ele representa dentro da diversidade étnico-racial, esse momento da aula, os educandos expuseram, suas falas sobre a produção feita. Com isso ocorreu registrado a partir de observações e anotações.

Ilustração 19: Foto da oficina de produção de desenho livre em telas, abordando a temática sobre diversidade étnico-racial.



Fonte: Foto tirada por Marciley Pereira (2022)

A resposta ao desafio metodológico proposto por meio da atividade, ocorreu de forma satisfatória, todavia que os educandos expressaram a diversidade étnico-racial por meio de pinturas em tela. As produções dos educandos, serão expostas a seguir:

Ilustração 20: Foto da tela reproduzida pela educanda (E.V, 14 anos), sobre diversidade étnico-racial.



Fonte: Foto tirada por Fabio Conceição (2022)

Nessa representação a educanda (E.V, 14 anos), “representa as duas raças negra e branca”, ela quis expressar por meio das cores preto e branco a junção das raças, sinalizando para a possibilidade da convivência harmoniosa e pacífica entre homem negro e homem branco. “O que é natural e biológico, ao contrário do que pregam as ideologias racistas, é a diferença entre as pessoas. A desigualdade entre elas é um processo social e historicamente construído que, como tal, deve ser desconstruído e combatido, processo no qual a escola tem uma enorme responsabilidade”. (PERUSSOLO e OLIVEIRA, 2010, p.5)

Ilustrações 21 (a direita) e 22 (a esquerda): Foto da tela reproduzida pela educanda (S.C 15 anos), a direita; Foto da tela reproduzida pela educanda (J.S, 14 anos), a esquerda, sobre diversidade étnico-racial.



Fonte: Fotos tiradas por Fabio Conceição (2022)

Essas foram as representações das estudantes: (S.C, 15 anos) ilustração 21, e da (J.S,14 anos) ilustração 22, ambas disseram ter representado “as existências de várias raças”. Isso, nos leva a ideia de multiculturalismo étnico-racial. Conceituando multiculturalismo, podemos entender segundo SOUZA, AGOSTINI, FIABANI, (2018), que é:

O multiculturalismo é um termo com diferentes significados. Tem sido usado como definição de sociedade composta de diferentes culturas. Em sentido crítico, multiculturalismo é o conjunto das manifestações culturais e as relações de poder entre elas. A cultura tem cor, tem valor e representa poder. Em um país com a história marcada pela escravidão, genocídio indígena e imposição dos valores eurocêntricos cristãos, o multiculturalismo não pode ser princípio de igualdade entre as culturas. (SOUZA, AGOSTINI, FIABANI, 2018, p.16)

Com base no conceito, multiculturalismo representa a pluralidade cultural, bem como também as relações de poder que se estabelece a partir das variadas manifestações culturais. No entanto, fica evidente, que diante do processo histórico brasileiro e da consequente, formação da identidade nacional brasileira, que se postou de forma conflituosa, o multiculturalismo não pode ser parâmetro de igualdade cultural. Esse multiculturalismo, caminha na perspectiva do multiculturalismo crítico, que segundo Candau (2008), esse deve estar presente no meio educacional numa perspectiva educacional emancipadora.

Para Candau (2008) multiculturalismo na América Latina e por conseguinte no Brasil, está ligado a nossa formação histórica, pois, foi nessa formação histórica que nós construímos socio culturalmente, mesmo diante do que negamos e silenciámos. Assim, no Brasil multiculturalismo, tem uma configuração própria. “Outra dificuldade para se pensar na problemática do multiculturalismo está referida à polissemia do termo” (CANDAU, 2008, p.18).

A autora, ressalta a importância de se distinguir duas abordagens fundamentais sobre multiculturalismo: a descritiva e a propositiva.

A Primeira afirma ser o multiculturalismo uma característica das sociedades atuais. Vivemos em sociedades multiculturais. Podemos afirmar que a configuração multicultural depende cada contexto histórico, político e sociocultural. O Multiculturalismo na sociedade brasileira, como já foi destacado, é diferente daquele das sociedades europeias ou da sociedade estadunidense. Nesta concepção se enfatizam a descrição e a compreensão da construção da configuração multicultural de cada contexto específico. A perspectiva propositiva entende o multiculturalismo não simplesmente como um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar, a dinâmica social. Trata-se projeto político-cultural, de um modo de trabalhar, as relações culturais numa determinada sociedade, de conceber

políticas públicas na perspectiva de radicalização da democracia, assim como de construir estratégias pedagógicas nessa perspectiva. (CANDAU, 2008, p.20).

Pensando as diferentes abordagens sobre multiculturalismo, aqui é importante destacar o multiculturalismo segundo Candau (2008), ela entra em defesa da interculturalidade, numa perspectiva que implica a aceitação da inter-relação entre diferentes grupos culturais; defende a constante renovação das culturas, bem como também a mistura das culturas, e da vinculação entre questões de igualdades e semelhanças. Partindo da premissa que a diferença se encontra na base dos processos educativos, assim, a Candau (2008) propõe meios pedagógicas para o desenvolvimento de uma educação intercultural na escola

O multiculturalismo não deve em hipótese alguma está ausente dos currículos escolares, e a prática do ensino de história, deve contemplar essa temática. Pois, contribuirá para combater o racismo, o preconceito e a discriminação, assim: “O currículo das escolas é o conjunto de todas as ações que dentro dela se desenvolvem. Portanto, o currículo não é algo neutro, tanto é possível inserir temas, como suprimi-los.” (SOUZA, AGOSTINI, FIABANI, 2018, p.26) Necessita-se de currículos ativos que as temáticas sobre multiculturalismo étnico-racial, seja diário.

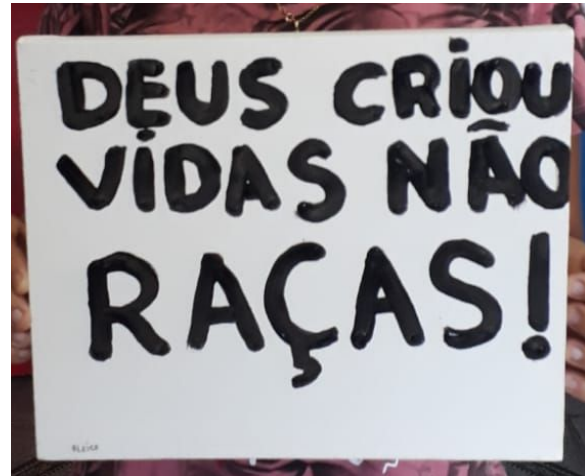
O multiculturalismo e as relações étnico-raciais são questões que não podem ficar à margem do currículo. Primeiro, pela riqueza trazida pelas diferentes matrizes formadoras da nossa nação; segundo, pela necessidade de se eliminar o racismo e promover vida na escola, pois atos racistas, preconceito e discriminação matam identidades. (SOUZA, AGOSTINI, FIABANI, 2018, p.26)

Retomando a discussão sobre a Lei 10.693/03, é necessário ir muito além de promoção de ações propostas pelos dispositivos legais que asseguram o cumprimento de eventos voltados para as questões da diversidade étnico-racial. A escola deverá promover uma intensa mudança de paradigmas no sentido de gestão escolar.

Não basta realizar atividades pontuais sobre o conteúdo da Lei 10.639/03. A escola precisa assumir nova postura diante da pluralidade cultural e do multiculturalismo, atualizar seu Projeto Político Pedagógico (PPP), promover formação de professores, valorizar os saberes dos alunos negros, democratizar o acesso e gestão, erradicar o racismo e o preconceito. Também estar atenta ao que ocorre dentro e fora dos muros da instituição. (SOUZA, AGOSTINI, FIABANI, 2018, p.16)

É dessa forma, que de fato se constituirá gestões escolares, efetivamente democrática que privilegie o combate as práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias.

Ilustrações 23 (a direita) e 24 (a esquerda): Foto da tela reproduzida pela educanda (G.B, 14 anos) a direita; Foto da tela reproduzida pela educanda (G.F, 14 anos). a esquerda, sobre diversidade étnico-racial.



Fonte: Fotos tiradas por Fabio Conceição (2022)

Acima temos duas imagens: a ilustração 23 (a esquerda) de autoria da educanda (G.B, 14 anos) e a ilustração 24 (a direita) produzida pela (G.F, 14 anos). Essas estudantes reproduziram dizeres que estão presentes em nossa sociedade, que são usadas como prática de combate ao racismo: “*vidas negras importam*” e “*Deus criou vidas não raças*”. “ Mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo, como mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um ‘não eu’ se reconhece como a ‘si própria’.” (FREIRE, 1996, p.18)

As escolas são muito mais que construções de pedra e cal. Quanto a isso Souza, Agostini e Fiabani (2018) nos diz que: “Elas são elementos vivos dentro da sociedade, constituídas por seres humanos, de diferentes idades, com suas histórias, cultura e formas de ler o mundo. Na escola, o conhecimento é partilhado, saberes são construídos, conceitos são apropriados e se formam identidades.” (SOUZA, AGOSTINI, FIABANI, 2018, p.16)

É muito importante que esses educandos tenham a percepção sobre a importância que antes da raça ou cor existem vidas, trata-se de um ser humano, é preciso o entendimento de as pessoas não nasce racistas e o convívio social que determina essa prática.

A criança não nasce racista, ela se torna a partir do convívio com pessoas racistas, seja na família, no grupo social próximo, por influência da mídia e outros. A escola que não tem na pauta debates sobre multiculturalismo e relações étnico-raciais, acentua o racismo e reforça a supremacia branca, pois a nossa sociedade está organizada desta forma. O currículo de uma escola cidadã e que almeja uma sociedade justa e equânime, necessita incluir estudos sobre os povos subalternizados, as culturas minimizadas, as vozes silenciadas, caso contrário, reproduzirá desigualdade. (SOUZA, AGOSTINI, FIABANI, 2018, p.16)

A Escola tem papel muito importante na desconstrução do racismo, ao se trabalhar a diversidade étnico-racial, pois o processo educacional, na grande maioria do tempo reproduziu e deu sustentabilidade a superioridade da raça branca, ou seja, os padrões ditados pelo homem branco.

Ilustrações 25: Foto da tela reproduzida pela educanda (F.V, 14 anos), sobre diversidade étnico-racial.



Fonte: Foto tirada por Fabio Conceição (2022)

Imagem produzida pela educanda (F.V, 14 anos), segundo ela “brancos e negros são iguais.” Essa imagem pode representar a igualdade de direitos e deveres garantidos constitucionalmente, e que embora também, sejamos diferentes devemos aceitar essa diferença na perspectiva e igualdade. É preciso perceber as diferenças étnico-racial, para buscar a igualdade, só assim, ocorrerá a minimização de conflitos, a Lei 10.639/03 é objetiva neste sentido, pois os conflitos étnicos ocorrem no ambiente escolar. Para escola convergem diferentes etnias, crenças religiosas e visões de mundo. “A escola torna-se um ambiente tenso, onde as crianças disputam espaços, tentam impor seus valores, revelam sentimentos. A mediação dos conflitos é tarefa dos educadores, que precisam de preparo para esta importante tarefa. (SOUZA, AGOSTINI, FIABANI, 2018, p.16). A escola tem sim que ser plural no sentido de atender a diversidade étnico-racial.

A proposta de Sequência didática: “A diversidade étnico-racial ser diferente é normal” numa perspectiva interdisciplinar, conduziu os discentes a uma reflexão acerca da temática desenvolvida, e a intenção maior, é que os conhecimentos adquiridos sejam levados para a vida dos estudantes, proporcionando assim, uma aprendizagem mais significativa e prazerosa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse processo de pesquisa, foi investigar o ensino de história, com o intuito de verificar se a diversidade étnico-racial, é trabalhada na sala de aula, e como tem contribuído com o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem na Escola Municipal Mário Pedro de Oliveira – TO. Com isso, é possível considerar com base na análises dos dados da pesquisa, que a maioria dos educandos não se autodeclaram negros, mas, percebem a existência do preconceito racial, que ocorre de forma não declarada, onde nem todos são vítimas de práticas discriminatórias ligado a questão étnico-racial, porém, isso ocorre com um número bem significativo de educandos, onde a maioria relata ter vivenciados na prática esse tipo de situação. Práticas racistas com falas como: “macaco”, “só poderia ser preto”, “neguinho”, dentre outras falas, ocorrem de forma corriqueira no ambiente escolar, ficando assim, bem evidente que a prática de bullying, dentro da Escola está relacionado, as questões étnico-raciais.

Com base na análise dos dados, é considerável que os educadores que participaram da entrevista se auto identificaram como pardos, ou seja, educadores não se auto identificam como negros. Esses tem trabalhado a questão da diversidade étnico-racial em sala de aula, tentando desenvolver a autoestima dos alunos, e respeitando a capacidade individual de cada um, preocupados sempre com a necessidade de mediação de algumas situações que os educandos negros são submetidos, fazendo com que sintam se iguais apesar das diferenças. Para que ocorram mudanças acerca da diversidade étnico-racial na escola, “os professores, bem como os demais envolvidos no processo educacional, precisam assumir uma postura voltada para o respeito e a aceitação das diferenças, uma vez que a educação também tem por finalidade oferecer ao indivíduo uma formação integral, pautada em princípios democráticos.” (ANDRADE e NASCIMENTO, 2013, p.108).

Os educadores afirmam a existência de pessoas racistas, no ambiente escolar, e que ainda precisa ser feito um trabalho de conscientização sobre respeito as questões étnico-raciais. Percebe-se que apesar de tanto se trabalhar tais questões, ainda assim, na atualidade questões étnico-raciais ainda parece ser um problema o qual está longe de ser solucionado. “No momento atual, as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores e educadoras, sob o risco de que a escola cada vez se distancie mais de universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje.” (CANDAUI, 2008, p.16) Deve ocorrer na prática ações concretas para o fim do preconceito racial, com trabalhos de conscientização. Para tanto, um trabalho prática dentro da escola para combater ao racismo, devem acontecer, ações tais como: apresentações teatrais, seminários pedagógicos, palestras, é de fundamental importância lembrar que, ações voltadas para as questões étnico-racial devem existir diariamente. O ambiente escolar deve ser o espaço onde se repudia qualquer tipo de atitude que demonstre preconceito de raça, cor, religião e classe social.

Na EMMPO, necessita-se de uma maior intensificação de ações que contribuam para combater ao preconceito étnico-racial, todavia que, na escola não tem um trabalho amplo referente a estas questões. Todavia que, prontamente, os educadores encontram-se abertos ao trabalho com a diversidade étnico-racial, porém, carente de formações continuadas específicas para essa temática. “Os investimentos na formação de docentes com abordagens das questões étnico-raciais é algo elementar, que precisa ser feito para transformar e interromper os processos discriminatórios que atuam como determinantes na trajetória escolar de insucesso de diversos alunos negros.” (MELO, 2016, p.06)

O dia da consciência negra no ambiente escolar, tem tido impacto positivo, pois o mesmo nesse ambiente escolar tem primado pela valorização da cultura afro-brasileira, bem como discussão a respeito do tema. Isso tem contribuído para que educandos reconheçam a luta e a resistência dos povos afro-brasileiros, e os diversos preconceitos e intolerâncias ligados a essa questão. Contudo, a semana da consciência negra na escola deve ser mais intensificada e melhor planejada. É um dia é importante, como um marco de luta e resistência negra, mas, é valido ressaltar que, esse processo de internalização de consciência negra, deve ser permanente no ambiente escolar. “A questão da valorização da diversidade étnico-racial na sociedade ainda é um desafio a ser superado, sobretudo nas instituições escolares de ensino. Trata-se de uma reflexão propositiva e não apenas de uma data comemorativa como o dia 20 de novembro referente ao Dia da Consciência Negra.” (FREITAS, 2019, p.02)

A EMMPO tem cumprido sua função social pois tem proporcionado discussões referentes a essa temática, mas, esse ambiente ainda necessita de um maior enfrentamento envolvendo todos da escola nessa luta. As práticas de aula de história na Escola Municipal Mário Pedro de Oliveira, tem se desenvolvido de maneira que leva os estudantes a gostarem dessas aulas e estão assumindo seus papéis diante do ensino de história, ou seja, sujeitos históricos de sua própria realidade. A escola tem o papel de oferecer momentos de oportunidades para que aconteça uma preparação entre os educadores, “que se torna importante tanto na construção inicial quanto na formação continuada para que saibam lidar com o tema da diversidade étnico-racial no ambiente escolar, proporcionando um diálogo mais aberto de socialização, desmistificando as discriminações que ocorre no ambiente escolar.” (SPRICIGO, 2014, p.05) No entanto, é preciso considerar que a Escola, “como uma instituição que reproduz estruturas da sociedade também reproduz o racismo, como ideologia e como prática de relações sociais que invisibiliza e imobiliza as pessoas, inferiorizando-as e desqualificando-as em função da sua raça ou cor. (SPRICIGO, 2014, p.09). Assim, o debate sobre a questão étnico-racial no Brasil ainda é sinônimo de constrangimento e silenciamento

A prática de combate ao racismo dentro da escola, é importante, pois, os educadores acreditam que a escola deve realizar um trabalho direcionado ao preconceito e o racismo de modo a gerar conscientização entre os estudantes e que eles, venham compreender, respeitar uns aos outros, visando o combate ao racismo e o preconceito. Pois, o ambiente escolar é o lugar onde se prepara o indivíduo para o pleno exercício da cidadania, assim sendo, é de suma importância trabalhar essas questões no ambiente escolar com o objetivo de formar cidadãos conscientes, críticos e livres de toda forma de preconceito. “Desvelar o caráter histórico e construído dos conhecimentos escolares e sua íntima relação com os contextos sociais em que são produzidos. Obriga-nos a repensar nossas escolhas, nossos modos de construir o currículo escolar e nossas categorias de análise da produção dos nossos alunos/as.” (CANDAU, 2008, p.33)

Fica a prática interdisciplinar por meio de sequência didáticas como proposta metodológica para esse ambiente escolar, para se trabalhar a diversidade étnico-racial. “Os conteúdos devem ser tratados de forma globalizada, valorizando as experiências do cotidiano dos alunos, permitindo a relação entre teoria e prática, dando significado às aprendizagens realizadas na escola, possibilitando que estas sejam úteis na vida, no trabalho e no exercício

da cidadania. ” (PEREIRA E SOUZA, 2004, p.193) Esse pensamento sobre interdisciplinaridade, deve ser aliado a uma sequência didática que é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm princípio e fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos. ” (ZABALA,1998, p.18) assim, sequência didática interdisciplinar é com certeza um caminho para reestabelecer a pauta da diversidade étnico-racial na Escola.

Dessa forma, é considerável que, a diversidade étnico-racial deve ser trabalhada nos ambientes educativos pautando-se numa metodologia interdisciplinar, através de sequências didáticas, e o ensino de história deve contemplar a diversidade étnico-racial, entretanto, se essa temática for desenvolvida dentro da escola numa perspectiva interdisciplinar, será mais fácil, abarcar todos os sujeitos envolvidos no processo educativo na luta por uma escola que contemple em sua prática educativa a diversidade étnico-racial. No entanto, a escola deve criar mecanismos por meio de parcerias para o desenvolvimento de momentos formativos que venham contemplar a temática da diversidade étnico-racial na formação continuada de professores.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A; OLIVEIRA, F. **A escola e a construção da identidade na diversidade.** Campinas, SP: Armazém A do Ipê, 2006.

- ABRAMOWICZ, A; RODRIGUES, T. C; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. Contemporânea – **Revista de Sociologia da UFSCar**. São Carlos, 2011, n. 2. p. 85-97. Acesso em: 25 de abril de 2002
- ALMEIDA, S. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ANDREOTTI, A. L. **Acervo de Fontes de Pesquisa para a História da Educação Brasileira: características e conteúdo**. In: www.histedbr.fae.unicmap.br, 2005.
- ANTUNES, C; ZUIN, A. S. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis. 2008.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: Encontro & Interação**. 2ª Ed., Parábola, 2003.
- ARAÚJO, P; SANTOS, J. Ensinando história pelo olhar da diversidade étnico-racial: leituras da formação continuada de professores. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p.205-217. jan./jun.2013
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo** - São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROS, J. **A construção social da cor: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BITTENCOURT, C. Reflexões sobre o ensino de história. **Estudos Avançados**. V. 32, n. 93, 2018, PP 127-149.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: <<https://www.journal.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>>. Acesso em: 27 nov. 2013.
- BRASIL, Ministério da Justiça e Cidadania. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial Esplanada dos Ministérios. **Racismo é crime. Denuncie!** v. 1, p. 1-27. Brasília, 2016.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998, p.436.
- BRASIL. BNCC – **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: SEE, 2015c. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: set. 2020
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Africana**. Brasília, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**. Conselho Nacional da Educação. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: história** / Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília : MEC / SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: história / Secretaria de Educação Média e Tecnológica.** - Brasília : MEC / SEF, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1997.166p.

BRITO, E. P; REINALDO, T. B. **Fronteira de ocupação na Amazônia Legal. Um estudo a partir da cidade de Carmolândia –TO.** Revista Tocantinense de Geografia, Araguaína (TO), Ano 01, no 01, p. 66-79, jul -dez, 2012.

BUARQUE, R. L; ARAÚJO, S. S. **Leitura e produção de textos nas aulas de história: que gêneros utilizar?** Revista Eletrônica de Educação de Alagoas Volume 01. Nº 01. 1º Semestre de 2013.

CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** 2. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.Ibid., p.16, Ibid., p.21, Ibid.,p.33

CANTO, F. C. **A importância do Ensino de História, para a reflexão a cerca do tempo presente: o conceito de estranhamento e seu potencial para um inconformismo sádio. Dossiê: Ensino de História, Cidadania, Cultura e Identidades.** Revista Historia e Diversidade Vol. 7, nº 2 (2015)

CARBONELL, A. S. **Educação estética na EJA: a beleza de ensinar e aprender com jovens e adultos.** – São Paulo: Telos, 2012.

CARREIRA, D. **Agressões e outros casos de intolerância religiosa são relatados por missão do Direito Humano à Educação em Salvador.** Disponível em: .2010. Acesso em: 20 de abril 2022.

CARVALHO, J. M. D. **Pedro II.** Companhia das Letras, 1997. Acessado em 19/09/2022 às 10:25.

CAVALLEIRO, E. **Racismo e Anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Summus, 2001.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.** In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DOMINGUES, P. **O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930).** Revista Diálogos Latino-americanos. v. 10. 2004.

DOMINGUES, P. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos.** Tempo, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em:< <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>>. Acesso em: 23 abril de 2022.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas.** - Salvador : EDUFBA, 2008. p. 194

FAZENDA, I. C. A. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro (Efetividade ou Ideologia).** São Paulo: Loyola, 1994.

FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional.** – 9. Ed. – São Paulo, Cortez, 2004.

- FELIPE, D. A.; TERUYA, T. K. O negro no pensamento educacional brasileiro na primeira república (1889 -1930). **Revista Histedbr Online**, Campinas, v. 27, p. 112-126, set. 2007.
- FERNANDES, J. R. O. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005
- FISCHER, E. **A necessidade da arte**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar; Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1984.
- FONSECA, T. N. de L. “Exaltar a pátria ou formar o cidadão: a história como disciplina como disciplina escolar no Brasil – política, cultura e ensino de história no Brasil”. **In: _____ História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 15-28.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. Paz e Terra. 1994.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2011.
- FREITAS, K. B. **Diversidade étnico-racial no ambiente escolar: percepção e atuação de professores de uma escola municipal na cidade de Campina Grande -PB – João Pessoa**, 2029.
- FREYRE, G. **Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 5º. ed. revista. São Paulo: Global, 2005.
- GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.
- GARRET, A. **A entrevista, seus princípios e métodos**. Rio de Janeiro: Agir, 1981.
- GATTI, B. A. **Estudos quantitativos em educação**. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.
- GEGLIO, C. P. **Negros e Quilombolas: direitos e reconhecimento social**. In: DAXENBERGER, S. C. A; SOBRINHO, S. G. R. (Org). **Comunidades Quilombolas: das reflexões às práticas de inclusão social**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. p. 7 – 170.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. *Revista de Administração de Empresas*, p. 65-71, 1995.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. - 8' ed. - Rio de Janeiro: Record, 2004.
- GOMES, N. L. **A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10639/03**. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. P. 67- 89.
- GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alinea, 2001.
- GONZALES, L. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, (Coleção Dois pontos. V 3), 1982.

- HALL, S. (1999). **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A.
- HALUM, C. H. **Municípios tocantinense – suas origens, seus nomes**. – Palmas: Provisão, 2008.
- HARTOG, F. **Tempos do mundo, história e escrita de história**. In: GUIMARÃES, M. L. S. (org). Estudos sobre a escrita. Rio de Janeiro: Tletras, 2006. p. 15 - 25.
- HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- KARNAL, L. (org), TEODORO, J. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. – 5.ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- KNECHTEL, M. do R. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: Intersaberes, 2014.
- KRAMER, S. **Alfabetização: “Dilemas da Prática”**. In: KRAMER, Sonia et al (org). Rio de Janeiro: Ltda., 1986.
- LACERDA, C. Diversidade: o caminho para a (trans)formação do fazer pedagógico educação. Diversidade cultural, sistema de ensino, escolas, diferenças, meios de comunicação, educadores, transformação, formação. 2013. p. 1-5. Artigo publicado <http://www.brasilecola.com> . Acessado em 16.03.2021.
- LEAL, C. A. **Vamos brincar de quê? os jogos cooperativos no ensino de ciências**. Dissertação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. 2013
- LIMA, V. M. do R. (org); HARRES, J. B. S; PAULA, M. C. **Caminhos da pesquisa qualitativa no campo da educação em ciências: pressupostos, abordagens e possibilidades**. – Porto Alegre : EDIPUCRS, 2018.
- LOIOLA, L. P. **Diversidade Sexual: Perspectivas Educacionais**. – Fortaleza Ed. UFC, 2006
- LOPES, N. **O racismo explicado aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Agir, 2007
- LOPES, V. N. **Racismo, Preconceito e Discriminação: procedimentos didáticos pedagógicos e a conquista de novos comportamentos. Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Secad,2005. p,7-204. Disponível em: . Acesso em: 20 de abril de 2022.
- LUCK, H. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
- MARTINS, J. de S. **O tempo da fronteira. Retorno à controvérsia sobre o tempo histórico da frente de expansão e da frente pioneira**. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 8(1): 25-70, maio de 1996.
- MELO, T. da S. Formação docente na diversidade étnico-racial. **Caderno Inter saberes** | vol. 5, n.6, p.8-25| jan. Dez. | 2016| ISSN 2317 – 692x.
- MINAYO, M. C. de S. (org); ASSIS, S. G; SOUZA, E. R. **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.
- MORAES, A. M.. **Diversidade, de Lenine. Recanto das Letras**. 2019. Disponível no site (www.marcoadrianomoraes.com). Acesso em 09/01/2022.

MOREIRA, A. F; CANDAU, V. (org) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

MUNANGA, K; (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Secad, 2005. 204 p. Disponível em: . Acesso em: 20 de abril de 2022.

NAPOLITANO, M. **História e música: história cultural da música popular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

NASCIMENTO, S. J; ANDRADE, P. **Tatiana Rachel. Formação docente: um olhar para a universidade étnico-racial na escola**. Pontifícia universidade católica do Paraná. Curitiba, 23 a 26/09 2013.

NASCIMENTO, J. B. **Tocantins: História e geografia**. 9ª edição. – Palmas: Wr Gráfica, 2019.

NIKITIUK, S. M. L. **Repensando o ensino de história**. – 5. ed. rev. – São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, I. **Desigualdades raciais: construções da infância e da juventude**. Niterói: Intertexto, 1999

OLIVEIRA, M. M. D. de (coord.); GATTI JR, D. **História: ensino fundamental, Coleção Explorando o Ensino**; v.21. – Brasília: Mistério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

PAIM, E. A. **Lembrando eu existo**. In. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. (org). Explorando o ensino de historia. Brasília: Ministério da Educação, 2010. p. 86

PARAÍSO, M. A. **Diferença no Currículo**. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n.140, p. 587-604,

PEREIRA, G; ORTIGÃO, M. I. R. **Pesquisa quantitativa em educação: algumas considerações**. Educação, Cultura & Comunicação. Periferia. v.8 n.1 jan-jun 2016

PEREIRA, L. C. e SOUZA, N. A. **Concepção e prática de avaliação: um confronto necessário no ensino médio**. Estudos em Avaliação Educacional: revista da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 29, 2004.

PERUSSOLO, M. C; OLIVEIRA, O. **Racismo e preconceito etnicorraciais no ambiente escolar**. Paraná: Governo do Estado, 2010.

PESSOA, A. C. G. **Sequência Didática**. Glossário Ceale* Disponível em Acesso em <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/sequencia-didatica>>. Acesso em dez de 2021

PETRONI, C. **Movimento dos direitos civis nos EUA**. Infoescola. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/historia/movimento-dos-direitos-civis-nos-eua/>>. Acesso em: 21 de abril de 2022.

PINHEIRO, F. M. F. **Violência intrafamiliar e envolvimento em “bullying” no ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos: UFSCar. 2006.

- PIZZOLATO, N. D.; BARROS, A. G.; BARCELOS, F. B.; CANEN, A. G. **Localização de escolas públicas: síntese de algumas linhas de experiências no Brasil. Pesquisa Operacional.** São Carlos São Paulo. 2004.
- RAMOS, M. N. **Diversidade na educação : reflexões e experiências** / Coordenação: ADÃO, J. M; BARROS, G. M. N. B. - Brasília : Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.
- RIBEIRO, C. M. **As pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil: uma análise de suas concepções e propostas.** In: Reunião anual da ANPED, 28. Caxambu: ANPED, 2005.
- RIBEIRO, D. **A perspectiva do feminismo negro sobre violências históricas e simbólicas.** Brasil - Categoria: Mulher e LGBT. Publicado em: 05 ago. 2015. Disponível em: . Acesso em: 27 de janeiro 2020.
- RIBEIRO, R. R. **O saber (histórico) em parâmetros: O ensino da História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. Revistas de Humanidades.** V. 05. N. 10, abr./jun. de 2004.
- RODRIGUES, J. **O infame comercio: propostas e experiências no final do tráfico de africanos para o Brasil.** Campinas: Editora da UNICAMP/CECULT, 2000.
- RÜSEN, J. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas.** Trad. Historiches Lernen. Curitiba: WA Editores, 2012.
- RÜSEN, J. **Conscientização histórica frente à pós-modernidade: a história na era da “nova transparência”.** Revista História, questões e debates, Curitiba, Departamento de História, UFPR, Ano 12, n. 20-21, 1997.
- RÜSEN, J. **História viva: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico.** Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UnB, 2010.
- SANT’ANA, J. LOPES, C. R. **Educação brasileira e diversidade étnico-racial: a escola, a exclusão do negro e a necessidade de reinvenção escolar. Evelli - Revista de educação, linguagem e literatura** ISSN: 1986-6576 v.7 n.2 Dezembro, 2015. p. 1-20 – Inhumas/Goiás Brasil.
- SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.
- SANTOS, J. R. **O que é racismo.** São Paulo: Brasiliense, 2005.
- SCHIMIDT, M. A; CAINELLI, M. **Ensinar história.** 2 ed. São Paulo: Scipione, 2009.
- SCHMIDT, M. A. **A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula.** In: BITTENCOURT, C. M. F. O saber histórico na sala de aula.11.ed. São Paulo: Contexto, 2010, pp. 54-66.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 22 ed. Ver. e ampl. De acordo com a ABNT – São Paulo: Cortez, 2002.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho científico.** 23. ed. – São Paulo: Cortez, 2007.

- SILVA, A. C. **A desconstrução da discriminação no livro didático. Superando o Racismo na escola.** 2. Ed. Brasília: Secad, 2005. p. 7-204. *Disponível em: . Acesso em: 19 abril 2022.*
- SILVA, A. C. **A discriminação do negro no livro didático.** 2^a. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.
- SILVA, M. C. **O impacto do racismo na saúde mental das vítimas.** Unicamp. v.1. p. 1-11. 2017. Disponível em: [O impacto do racismo na saúde mental das vítimas \(psicologia.pt\)](#)
- SILVA, V. C. **O dia da consciência negra no Brasil: algumas reflexões.** Bilros, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 155. Jul.-dez. 2014.
- SLONG, A. M; OLIVEIRA, R. E. C. **A efetividade da lei 10639/2003: relato de experiência de uma equipe multidisciplinar em uma escola pública estadual.** R. Eletr. Cient. Inov. Tecnol, Medianeira, v. 8. n. 15, 2017. E – 5064.
- SODRÉ, M. **Claro e Escuros - identidade, Povo e Mídia no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1999.
- SOUZA, J. L. S; AGOSTINI, C. C; FIABANI, A. **Multiculturalismo e relações étnico-raciais na educação da primeira infância.** Cadernos de Pós-graduação, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 15-32, jan./jun. 2018.
- SPRICIGO, G. M. de L. **Os desafios da escola pública Paranaense na perspectiva do professor PDE.** Versão Online ISBN 978-85-8015-080-3 Cadernos PDE. 2014.
- STRAUSS, A; CORBIN, J. **Noções básicas de Pesquisa Qualitativa: Técnicas e Procedimentos para o Desenvolvimento da Teoria Fundamentada.** Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1998
- TELLES, E. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.
- THOMSON, O. **A assustadora História da Maldade.** Ed. Prestígio, 2002.
- TOCANTINS. DCT – **Documento Curricular do Tocantins. Tocantins: SEDUC-TO/UNDIME/TO,** 2019.
- TRINDADE, D. F. **Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre as ciências.** In: FAZENDA, Ivani. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2013. p. 71-90.
- ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES A: Questionário de entrevista para educandos
Bloco 1: Diversidade

1. Qual seu nome?

2. Qual sua idade?

3. Qual sua religião?

Católica

Evangélica

Não tem religião

Espírita

Umbanda, candomblé ou outras religiões afro-brasileiras

Outras

Ateu

Judaica

4. Você já sofreu algum preconceito por causa de sua religião?

Sim

Não

5. Qual sua cor ou raça?

Amarela

Branca

Indígena

Parda

Preta

Outra. Especificar: _____

Prefiro não me classificar

Prefiro não responder

6. Como você se define sexualmente:

- feminino
- masculino
- autodefinição _____

7. Possui alguma deficiência?

- Não
- Baixa visão ou visão subnormal
- Cegueira
- Surdez
- Física
- Intelectual
- Transtorno global do desenvolvimento
- Outra. Especificar: _____

8. Você gosta de estudar conteúdos de história?

- Sim
- Não

9. Quais conteúdos de história você mais gosta?

10. Nas aulas de história tem sido abordado temas sobre diversidade? Marque um X nos temas que tem sido trabalhados em sala.

- Diversidade religiosa
- Diversidade cultural
- Diversidade racial
- Diversidade cultural
- Igualdade de gênero.

11. Em relação ao preconceito racial na sua escola?

- Existe, porém é ignorado
- Existe e é discutido

- Existe, porém não declaradamente
- Não existe.

12. Já sofreu algum tipo de preconceito racial?

- Sim
- Não

13. Já presenciou alguma atitude racista?

- Sim
- Não

14. Em relação ao ambiente escolar, você percebe diferenças no tratamento dado a brancos e negros?

- Sim
- Não

15. Em relação ao ambiente escolar, você percebe diferenças no tratamento dado a meninos e meninas?

- Sim
- Não

16. Quais os assuntos referentes a diversidade que gostaria de ser abordado na escola?

- Etnia;
- Religião;
- Orientação sexual;
- Cultura indígena;
- Cultura africana;
- Cultura européia;

17. Quem você acha que sofre mais discriminação?

- Homens
- Mulheres

18. A escola tem orientado questões de identidade de gênero sexual?

Sim

Não

Bloco 2: Socioeconômico -inclusão digital

1. Você tem celular?

Sim

Não

2. Você tem computador?

Sim

Não

3. Você tem acesso à internet?

Sim

Não

4. Como você tem acesso à internet?

Em casa

Do vizinho

Na casa de parentes ou amigos

Na escola

5. Que tipos de notícias ou leituras ou sites você gosta de visitar na internet?

Bloco 3 – Diversidade étnico-racial

1- Você acha que na escola há racismo?

sim não

2-Você já ouvir alguém dizer expressões tais como: “macaco” “só poderia ser preto mesmo” “nequinho” ou outras parecidas?

sim não

3-Quais outras expressões, ou palavras racista você já ouviu dentro da Escola, voltadas para você ou seus colegas?

4- Você já sofreu algum tipo de preconceito devido sua cor?

sim não

5- Você já viu dentro da Escola prática de discriminação racial praticado por ? (pode marcar mais de uma alternativa).

Pelos colegas da escola Por parte dos professores Funcionarios: Diretores, zeladores, monitores, etc. Não existem práticas de discriminação racial

6- Você já praticou alguma ação racista, mesmo sem intenção dentro da Escola?

sim não

7- As aulas tem trabalhado questões sobre racismo?

sim

não

8- Você considera que há raças humanas?

sim não

9 - Você conhece alguma manifestação cultural trazidas pelos negros?

sim Qual? _____

não

10-Você pode descrever alguma situação que você viveu ou assistiu sobre racismo dentro da Escola?

APÊNDICES B: Entrevista para professores (as)

Bloco 1: Diversidade e prática de ensino de história

1.Qual seu nome?

2.Professor (a), você tem quantos anos na docência?

3. Tem curso superior em qual área?
4. Em qual Universidade, você concluiu o curso superior?
5. Em que ano você concluiu a graduação?
6. Trabalha com quais disciplinas?
7. Na sua prática de planejamento de aulas, você conta com a orientação pedagógica do coordenador pedagógico? Conte-me a respeito.
8. Quais são os materiais didáticos que você usa como suporte para sua aula?
10. O livro didático é seu maior suporte em sala de aula?
11. Quando você participou da última escolha do Livro Didático?
12. Você conseguiu criteriosamente analisar todas as coleções didáticas que chegaram a escola?
13. verificou se as mesmas contemplavam temáticas relacionadas a diversidade?
14. Você teve a oportunidade de participar de formação continuada para professores na sua escola?
15. Por sua experiência docente, você acredita que, os documentos institucionais contribuem para ou pode vir a contribuir significativamente com sua prática docente, construindo aprendizagem histórica com os educandos sobre a diversidade?
16. Em se tratando de diversidade, quais as maiores problemáticas que você identifica dentro da escola, que são emergências para serem inseridas no processo de ensino de história com o intuito de melhorar a relação entre educandos, no que diz respeito a diversidade, igualdade ou diferença?

Bloco 2: Diversidade étnico- racial

- 1) Como você se auto identifica, em se tratando de cor ou raça?
- 2) Como você descreveria sua relação com as questões étnico-raciais, em sua prática pedagógica dentro da sala de aula e no ambiente escolar?
- 3) Quais ações didáticas relacionado a sua disciplina, você tem desenvolvido em torno do dia ou da semana da consciência negra?
- 4) Quais os impactos do dia da consciência negra, nos educandos e professores?
- 5) Qual sua percepção ou autopercepção acerca das questões étnico-raciais?
- 6) Cite ações realizadas dentro da escola e por você para combater o racismo?

- 7) Existe resistência dos professores para tratar a questão racial com relação à luta contra todas as formas de injustiça social?
- 8) Existe um trabalho coletivo sobre a questão racial com a participação de todos, inclusive da direção e dos funcionários?
- 9) Como você percebe o racismo, seguido da prática de preconceito racial dentro da Escola?
- 10) Qual a importância de combater o racismo e preconceito racial dentro do ambiente escolar?

APÊNDICES C: Sequência Didática

Título: A diversidade: ser diferente é normal

Autor: Fabio Junho da Conceição

Turma: 9º ano

Tempo estimado: 1º momento: 2 aulas de 45 minutos 2º momento: 1 aula de 45 minutos 3º momento: 2 aulas de 45 minutos 4º momento: 2 aula de 45 minutos

Justificativa:

Nos dias atuais faz se necessário, um processo de ensino e aprendizagem contextualizado com o cotidiano do estudante e com as problemáticas atuais, planejado e executado dentro de uma perspectiva interdisciplinar. Diante das inúmeras demandas acerca do processo educacional, a diversidade é uma pauta gritante, carente de abordagens. A temática diversidade presente no ambiente escolar, contribuirá de maneira significativa com a formação do estudante no sentido de construção de valores, promovendo maior percepção das diferenças e da pluralidade.

Objetivos:

Reconhecer e valorizar a diversidade humana, partindo de um processo de conhecimento e respeito de nossas identidades culturais, com o intuito de resgatar e fomentar atitudes individuais e coletivas contra o preconceito e a favor do respeito às diferenças.

Competências:

História:

- ✓ Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
- ✓ Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários

Artes:

- ✓ Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte

Língua Portuguesa:

- ✓ Utilizar diferentes linguagens para defender 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, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.

Habilidades:**História:**

(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.

(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.

Artes:

(EF69AR06) Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.

Língua Portuguesa:

(EF08LP04) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc.

(EF09LP04) Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.

Disciplinas/Conteúdos:

História:

A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações

Artes:

Processos de criação

Língua Portuguesa:

Relação entre textos;

Estratégia de produção: planejamento de textos argumentativos;

Materiais:

Tela

Tinta guache

Pincel

Recursos:

Projeter multimídia

Caixa de som

Desenvolvimento/Etapas:

1º momento

- ✓ Aula expositiva. Conteúdos: A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações

2º momento

- ✓ Exibição de um vídeo clipe da música: “Diversidade” de Lenine.
- ✓ Exibição de um vídeo clipe da música: “Ser diferente é normal” de Lenine.
- ✓ Debate a partir das músicas

3º momento

- ✓ Interpretação textual com base nas letras das músicas de Lenine: “Diversidade” e “ Ser diferente é normal”
- ✓ Produção textual sobre diversidade

4º momento

- ✓ Produção de desenho com o tema diversidade étnico-racial
- ✓ Apresentação do desenho e explicação sobre o que ele representa dentro da diversidade étnico-racial.

Avaliação:

O processo avaliativo ocorrerá por meio do alcance as habilidades propostas, percebendo assim, se o educando consegue:

- ✓ Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.
- ✓ Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.
- ✓ Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.
- ✓ Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominais e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc.
- ✓ Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.

Fonte/Referências Bibliográficas:

BRASIL. BNCC – Base Nacional Comum Curricular. Brasília: SEE, 2015c. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: set. 2020.

CARDOSO, Afonso Ligório. IMAYUKI, Eliane Hosokawa. Língua Portuguesa 9º ano. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2018.

PRESTES, Ubirajara de Farias. XAVIER, Edson. História 9º ano. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2018.

SANTOS, Solange. Artes 9º ano. – 1. ed. – São Paulo: FTD, 2018