

Educação étnico-racial numa perspectiva de inovação pedagógica: uma análise da contribuição do Projeto Quilombo para as práticas pedagógicas vivenciadas no Centro de Ensino Liceu Maranhense no Município de São Luís – Maranhão

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Ana Paula dos Santos Reinaldo Verde**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

junho | 2017

M  
R Edu  
D-R



**FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

## **DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Educação étnico-racial numa perspectiva de inovação pedagógica: uma análise da contribuição do Projeto Quilombo para as práticas pedagógicas vivenciadas no Centro de Ensino Liceu Maranhense no Município de São Luís – Maranhão**

Ana Paula dos Santos Reinaldo Verde

**Funchal**

**2017**



Ana Paula dos Santos Reinaldo Verde

## **DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Educação étnico-racial numa perspectiva de inovação pedagógica: uma análise da contribuição do Projeto Quilombo para as práticas pedagógicas vivenciadas no Centro de Ensino Liceu Maranhense no Município de São Luís – Maranhão**

**Dissertação apresentada ao Conselho Científico da Faculdade de Ciências Sociais para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação – Inovação Pedagógica pela Universidade da Madeira**

**Orientador:** Professor Doutor Antonio Maria Veloso Bento

Funchal

2017

Ao meu filho Oscar Felipe e ao meu marido José Carlos, que participaram ativamente do mundo letrado durante este estudo.

## AGRADECIMENTOS

Quero agradecer, em primeiro lugar, a Deus; sem Ele não seria possível à vida, quanto mais à realização de qualquer trabalho.

Agradeço de todo o coração, aos meus pais, José Batista Mendes Reinaldo, e em especial à minha mãe, Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo; pois sem eles não estaria aqui nesse momento.

Agradeço aos meus irmãos, em especial a Riedel Batista dos Santos Reinaldo, pelo incentivo.

Ao meu marido, José Carlos da Silva Verde, pelo apoio nesse período de aprendizagem, e ao meu filho Oscar Felipe Reinaldo Verde, razão de minha força.

Ao meu orientador, Professor Doutor Antônio Maria Veloso Bento, e à Professora Doutora Clênia de Jesus Pereira dos Santos, que em meu país me acompanharam com paciência e dedicação.

Agradeço aos professores que ministraram as disciplinas ao longo do curso, que tanto contribuíram para um melhor trabalho em sala de aula, em especial ao Professor Doutor Carlos Fino e à Professora Doutora Jesus Maria, que nos acolheram de braços abertos na Universidade da Madeira, demonstrando total interesse em nos orientar sobre os caminhos da inovação pedagógica no ambiente escolar.

Agradeço as professoras Ellen, Jacira Pavão e Iracema Sá que ao se envolverem no Projeto Quilombo possibilitaram uma proposta de inovação pedagógica que redimensionou o cotidiano dos alunos do Liceu Maranhense e nos ajudou na consecução desse trabalho.

Aos meus colegas de turma e a DH2 Assessoria e seus funcionários.

Meu muito obrigado.

*Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião.*

*Para odiar, as pessoas precisam aprender; e se elas aprendem a odiar, podem ser ensinadas a amar, pois o amor chega mais naturalmente ao coração humano do que o seu oposto.*

*Nelson Mandela*

## RESUMO

Este estudo analisa e descreve as práticas pedagógicas para a Educação das Relações Étnico Raciais que possibilitam a formação de indivíduos críticos e reflexivos dentro de uma sociedade plurirracial e multicultural como a sociedade brasileira. A pesquisa foi voltada para o Projeto “Quilombo”, efetivado pelos professores e alunos do Centro de Ensino Liceu Maranhense, analisando o seu desenvolvimento através da descrição etnográfica das práticas pedagógicas desenvolvidas objetivando identificar a existência de inovação pedagógica nas referidas práticas docentes, e da observação das mudanças de dentro para fora do ambiente escolar, no que se concerne à reflexão, criatividade ao sentido crítico e autocrítico, envolvendo novas formas de organização do espaço letivo e a assunção de novos comportamentos atitudinais e procedimentais dos professores e dos alunos. Fundamentou-se na abordagem qualitativa de cunho etnográfico através da observação participante, seguindo a metodologia etnográfica, de releitura e interpretação do tecido social da escola, lugar desta investigação, ancorada em observação, entrevistas e questionários semiestruturados, valorizando o contexto escolar, utilizando um referencial teórico pertinente ao tema e à linha de investigação. Ao proceder-se à triangulação dos dados recolhidos, identificou-se que na escola pesquisada existem práticas pedagógicas inovadoras que remetemos a uma educação para as Relações Étnico Raciais por parte de um contingente mínimo de professores e alunos, que apontam para um espaço escolar pluriétnico e multicultural, apesar de esses profissionais ainda não terem a medida exata das contribuições de tais práticas pedagógicas para a cultura escolar.

**Palavras-chave:** Práticas Pedagógicas; Étnico racial; Inovação; Etnografia; Cultura Escolar.

## **ABSTRACT**

This research study analyzes and describes the pedagogical practices for the Education of Ethnic Race Relations that allow the formation of critical and reflective individuals within the multiracial and multicultural society like ours. The research is focused on the project "Quilombo" developed by teachers and students of education Maranhense Liceu Centre, to analyze its development through the ethnographic description of pedagogical practices surrendered for the development of the project aiming to identify the existence of pedagogical innovation in these teaching practices, through changes from within the school environment, which implies reflection, creativity, critical thinking and self-critical, involving new forms of organization of school space and the assumption of new attitudinal and procedural behavior of teachers and students. The research was based on qualitative approach ethnographic through participant observation, following the ethnographic methodology, re-reading and interpretation of the school's social fabric, place this research, anchored in observation, interviews and semi-structured questionnaires, valuing the school context, using a relevant theoretical background to the topic and the research line. Using triangulation of data collected identified that exist in the research school innovative teaching practices with a view to an education for Ethnic Relations Race by a minimum contingent of teachers and students, which point to a multiethnic and multicultural school environment despite these professionals have not have the exact measure of the contributions of such pedagogical practices to the school culture.

**Keywords:** Teaching Practices; Racial Ethnicity. Innovation; Ethnography; School Culture

## RÉSUMÉ

Cette étude analyse de recherche et décrit les pratiques pédagogiques pour l'éducation des relations ethniques de course qui permettent la formation d'individus critiques et de réflexion au sein de la société multiraciale et multiculturelle comme la nôtre. La recherche se concentre sur le projet "Quilombo" mis au point par les enseignants et les étudiants de l'enseignement Maranhense Liceu Centre, pour analyser son développement à travers la description ethnographique des pratiques pédagogiques remises aux fins de l'élaboration du projet visant à identifier l'existence de l'innovation pédagogique dans ces l'enseignement des pratiques, par le biais de changements au sein de l'environnement scolaire, ce qui implique la réflexion, la créativité, la pensée critique et autocritique, impliquant de nouvelles formes d'organisation de l'espace scolaire et l'hypothèse d'un nouveau comportement d'attitude et de procédure des enseignants et des étudiants. La recherche a été basée sur une approche qualitative ethnographique par observation participante, en suivant la méthodologie ethnographique, la relecture et l'interprétation du tissu social de l'école, placer cette recherche, ancrée dans l'observation, des entrevues et des questionnaires semi-structurés, en valorisant le contexte scolaire, en utilisant un connaissances théoriques pertinentes pour le sujet et la ligne de recherche. En utilisant la triangulation des données collectées identifiées qui existent dans les pratiques pédagogiques innovantes scolaires de recherche en vue d'une éducation pour les relations ethniques Race par un contingent minimum des enseignants et des étudiants, qui pointent vers un environnement scolaire multiethnique et multiculturelle en dépit de ces professionnels ont pas avoir la mesure exacte des contributions de ces pratiques pédagogiques à la culture scolaire.

Mots-clés: Pratiques D'enseignement; Ethnicité Raciale. Innovation; Ethnographiques; La Culture De L'école.

## RESUMEN

Este estudio de investigación analiza y describe las prácticas pedagógicas para la Educación de relaciones raciales étnicas que permiten la formación de individuos críticos y reflexivos dentro de la sociedad multirracial y multicultural como la nuestra. La investigación se centra en el proyecto "Quilombo" desarrollado por los profesores y estudiantes de educación Maranhense Liceu Centro, para analizar su desarrollo a través de la descripción etnográfica de las prácticas pedagógicas se rindió para el desarrollo del proyecto con el objetivo de identificar la existencia de la innovación pedagógica en estos las prácticas de enseñanza, a través de los cambios desde el entorno de la escuela, lo que implica la reflexión, la creatividad, el pensamiento crítico y auto-crítico, que implica nuevas formas de organización del espacio escolar y la asunción de un nuevo comportamiento actitudinal y procedimental de los profesores y estudiantes. La investigación se basa en la aproximación cualitativa etnográfica a través de la observación participante, siguiendo la metodología etnográfica, relectura e interpretación de la estructura social de la escuela, colocar esta investigación, anclado en observación, entrevistas y cuestionarios semi-estructurados, valorando el contexto escolar, utilizando una antecedentes teóricos relevantes al tema y la línea de investigación. El uso de la triangulación de los datos recogidos identificado que existen en las prácticas de enseñanza innovadoras escuela de investigación con miras a una educación de Relaciones Étnicas de carreras por un contingente mínimo de profesores y estudiantes, que apuntan a un ambiente escolar multiétnica y multicultural a pesar de estos profesionales no tiene tener la medida exacta de las contribuciones de este tipo de prácticas pedagógicas a la cultura escolar.

Palabras clave: Prácticas De Enseñanza; Origen Étnico Racial. La Innovación; Etnografía; La Cultura Escolar.

## LISTA DE IMAGENS

Figura 1 – Mapa de localização das Comunidades Quilombolas no Brasil .....	12
Fotografia 1 – Fachada do CEM Liceu Maranhense .....	37
Fotografia 2 – Sala dos professores .....	40
Figura 2 – Exposição no auditório do Liceu Maranhense sobre a vida e obra do maranhense Miguel Vieira Ferreira (1837-1895), abolicionista, republicano, escritor, jornalista, educador, poliglota, militar, pioneiro na educação da mulher no Brasil e fundador e primeiro pastor da Igreja Evangélica Brasileira.....	40
Fotografia 3 – Roda de conversa do Projeto Quilombo, teatralização, danças e interação dos alunos.....	58
Fotografia 4 – Professoras participantes do Projeto Quilombo .....	60
Fotografia 5 – Encontro “Roda de conversa” no Liceu Maranhense .....	60
Fotografia 6 – Alunos na Van em direção a Itapecuru Mirim.....	65
Fotografia 7 – A comunidade quilombola e suas casas .....	66
Fotografia 8 – A conversa com algumas pessoas da comunidade.....	67
Fotografia 9 – Conhecendo o lócus da pesquisa.....	67
Fotografia 10 – Registros escritos e audiovisuais da comunidade quilombola.....	68
Fotografia 11 – Conhecendo a escola que atende a comunidade .....	69
Figura 3 – Convite de exposição das fotografias dos alunos.....	70
Fotografia 12 – A corte do Divino Espírito Santo.....	73
Fotografia 13 – A corte do Divino Espírito Santo.....	74
Fotografia 14 – Procissão e as caixeiros .....	74
Figura 4 – Imagens expostas no mural de entrada do CE Liceu Maranhense.....	79
Figura 5 – Charge colocada no Mural da Escola destacando situações de racismo e preconceito.....	80
Figura 6 – Folder de programação do dia da Consciência Negra promovido pelo CE Liceu Maranhense.....	82

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resultado da pesquisa sobre cor/etnia dos professores do diurno e noturno da escola .....	44
Gráfico 2 – Resultado da pesquisa com professores acerca de seu entendimento sobre diversidade étnico-racial.....	45
Gráfico 3 – Resultado da pesquisa com professores acerca da formação para as relações étnico-raciais.....	45
Gráfico 4 – Resultado sobre o conhecimento dos professores relativo à obrigatoriedade da Lei nº10.639/03, com a temática “História e Cultura afro –Brasileira” que a inclui no currículo oficial da Rede de Ensino .....	46
Gráfico 5 – Sobre o material utilizado na escola direcionado a temática étnico-racial.....	46
Gráfico 6 – Assuntos abordados na temática étnico-raciais com o material didático da escola .....	47
Gráfico 7 – Idade dos alunos do turno diurno e noturno .....	48
Gráfico 8 – Como os alunos se autoidentificam com relação a sua cor .....	49
Gráfico 9 – Resultado da pesquisa sobre o preconceito racial na escola .....	50
Gráfico 10 – Pesquisa sobre orientações/reflexões relativas ao preconceito racial na escola..	51
Gráfico 11 – Reflexões sobre desigualdades raciais para a formação do aluno.....	51

## LISTA DE SIGLAS

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
ABrAP	Associação Brasileira de Psicoterapia,
APEM	Arquivo Público do Estado do Maranhão
CF	Constituição Federal
CIGA	Centro de Cartografia Aplicada
CONAQ	Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEER	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Étnico-Racial
DOU	Diário Oficial da União
FNC	Fundação Cultural Palmares
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IMVF	Instituto Marquês de Valle-Flor
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisas Aplicadas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
ONG	Organizações não Governamental
OREALC	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROACQ	Projeto de Apoio às Comunidades Quilombolas do Brasil
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
SECAD	Sistema de Educação Continuada a Distância
SECMA	Secretaria de Cultura do Maranhão
SEEDUC/MA	Secretaria de Estado da Educação do Maranhão
SEPPIR	Secretaria Nacional de Promoção da Igualdade Racial
SESC	Serviço Social do Comércio
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE IMAGENS .....</b>	<b>x</b>
<b>LISTA DE GRÁFICOS .....</b>	<b>xi</b>
<b>LISTA DE SIGLAS .....</b>	<b>xii</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1: A CONSTRUÇÃO DO RACISMO NO BRASIL .....</b>	<b>6</b>
1.1 O racismo no Brasil e suas formas de resistência .....	6
1.2 Os remanescentes de quilombos no Brasil .....	9
<b>CAPÍTULO 2: A ESCOLA COMO ESPAÇO EDUCATIVO INOVADOR.....</b>	<b>14</b>
2.1 O papel social da escola.....	14
2.2 Inovação Pedagógica .....	19
2.3 Cultura e Clima Escolar .....	22
2.4 Práticas pedagógicas para as Relações Étnico-Raciais.....	26
<b>CAPÍTULO 3: METODOLOGIA .....</b>	<b>30</b>
3.1 Opção metodológica: investigação qualitativa .....	31
3.2 Observação Participante .....	32
3.3 A recolha de dados.....	35
3.4 A análise e o tratamento dos dados coletados.....	36
<b>CAPÍTULO 4: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS .....</b>	<b>37</b>
4.1 O Centro de Ensino Liceu Maranhense .....	37
4.1.1 Perfil profissional e étnico dos professores e alunos implicados na pesquisa .....	43
4.2 A Lei nº10.639/03 e sua implementação no Centro de Ensino Liceu Maranhense .....	52
4.3 Considerações acerca dos projetos interdisciplinares no Centro de Ensino Liceu Maranhense.....	55
4.3.1 O Projeto da Nossa Cor.....	55
4.3.2 O Projeto Quilombo: uma forma de resistência.....	56
4.3.2.1 <i>As ações constituintes do Projeto Quilombo com vistas à inovação pedagógica</i> .....	57
4.3.2.2 <i>A comunidade do Quilombo Santa Rosa dos Pretos em Itapecuru-Mirim/MA</i> ..	62
4.4.3 A viagem ao Quilombo Santa Rosa dos Pretos e as dificuldades enfrentadas.....	65
4.4.2 Práticas pedagógicas inovadoras desenvolvidas após a finalização do Projeto Quilombo.....	69
<b>CAPÍTULO 5: DESCRIÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR APÓS A FINALIZAÇÃO DO PROJETO QUILOMBO .....</b>	<b>76</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>84</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS .....</b>	<b>88</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>97</b>

## INTRODUÇÃO

(...) se a escola reflete o modelo social no qual está inserida, isso significa que nela também estão presentes as práticas das desigualdades sociais, raciais, culturais econômicas e que determinados grupos sociais ainda estão submetidos na sociedade brasileira. Do mesmo modo, temos nela as possibilidades para a superação das formas mais variadas de preconceito e desigualdades (PASSOS, 2002, p. 2)

A sociedade brasileira, apesar dos avanços conquistados, sobretudo no campo educacional, reflete ainda sinais de descaso no que concerne ao racismo e à discriminação, configurando situações que demonstram o quanto ainda é preciso fazer para que todos os envolvidos no processo educacional recebam uma educação igualitária que possibilite seu desenvolvimento independentemente do seu pertencimento étnico-racial.

Várias pesquisas, nesse âmbito, demonstram que o racismo e a discriminação em nossa sociedade se constituem ainda um dos fatores que contribuem para o fracasso escolar do (a) aluno(a) negro(a), dado que se reflete tanto nas escolas públicas quanto nas particulares, uma vez que geram uma suposta inferioridade desse(a) aluno(a), identificando-o como negro(a) estigmatizando(a) com expressões pejorativas que denotam práticas racistas e discriminatórias.

Legalmente cabe ao Estado, segundo normas oficiais do Ministério de Educação e de suas Secretarias Estaduais, produzir materiais didático-pedagógicos, para subsidiar a formação inicial e continuada de professores, financiar estudos e pesquisas e orientar os sistemas de ensino na implementação de políticas educacionais igualitárias, conforme orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96).

Esta Lei prevê ainda o apoio às ações educativas desenvolvidas por entidades escolares e pela sociedade civil, bem como aos pesquisadores e representantes do movimento negro que atuam de forma colaborativa por meio dos fóruns de deliberação da política educacional, com vistas à erradicação da desigualdade social. Nesse sentido, cabe à educação escolar contribuir para a formação de cidadãos que valorizem positivamente a diversidade humana e assumam a igualdade racial como um caminho para uma sociedade mais justa.

Nessa perspectiva, a educação constitui-se um dos mecanismos de transformação social, e a escola é o lugar de exercício dessa transformação, na medida em que ajuda a construir uma sociedade democrática e comprometida com a promoção do ser humano, estimulando a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias dos grupos sociais e das minorias, ampliando, por meio da

educação o conceito de cidadania, de modo que a sociedade como um todo seja peremptoriamente inclusiva.

Sabemos que no contexto escolar inclusivo é imprescindível reconhecer o outro, independentemente da diferença étnico racial, que o caracterizem, rompendo o silêncio da escola frente à pretensa superioridade branca que, tem há várias décadas, vem se impondo no contexto educativo e nas práticas escolares, por falta de uma efetiva política de ampliação do conhecimento sobre algo essa realidade.

Por isso, à escola, lugar de onde falamos, compete fazer uma mudança paradigmática que inclua a Educação para as Relações Étnico Racial nos saberes e fazeres escolares, com vistas à promoção e vivência de uma cultura da paz e da igualdade de todos. Cultura esta que só será possível quando a escola possibilitar que todas as vozes, independentemente de etnia, credo ou opção política, trabalhem em uníssono na democratização do ensino e da aprendizagem.

Face ao exposto, acreditamos que a educação das Relações Étnico Racial pode contribuir para impulsionar ações educativas no cotidiano escolar que possibilitem a formação de indivíduos críticos e reflexivos numa sociedade plurirracial e multicultural como a nossa.

Assim o presente trabalho está voltado para a investigação do Projeto Quilombo, desenvolvido no Centro de Ensino Liceu Maranhense, para sabermos se a prática pedagógica nele desenvolvida pode ser identificada como inovação pedagógica.

Inovação pedagógica, para Fino (2006 e 2008), pressupõe mudanças de atitude do professor, de dentro para fora, o que implica reflexão, criatividade, sentido crítico e autocrítico, envolvendo novas formas de organização do espaço letivo e dos papéis que devem ser desempenhados pelos professores e pelos alunos. Logo, segundo esse autor,

Inovação pedagógica pressupõe o empoderamento do aprendiz e procura uma ruptura com os papéis tradicionalmente atribuídos a docentes e discentes. O sentido da inovação pedagógica é, portanto, o da heterodoxia. É claro que existem vozes bem-intencionadas que confundem inovação pedagógica, com um sentido disruptivo meramente incrementador, o que os leva a subscrever posições conformistas sobre o que será inovação pedagógica (FINO, 2014, p.2).

Essa metodologia de ensino tem como foco a descentralização da figura do professor como único responsável pela construção do saber em situação de aprendizagem. A inovação pedagógica foca no protagonismo do aluno, contribuindo para que ele deixe de ser um mero depósito de informações e passe a ser o ator principal no processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, nesta investigação dispomo-nos a lançar um olhar implicado ao

contexto escolar que, como nos diz Fino (2006) na qualidade de “investigador, permita-me olhar para as práticas pedagógicas a fim de interpretar como se fosse um nativo delas, dentro da dialética de se tornar nativo, para conhecer, e de ser estrangeiro, para interpretar”.

Diante disso, nossa questão de partida neste trabalho dissertativo de Investigação em Inovação Pedagógica concorre para saber: O Projeto Quilombo trouxe contribuição inovadora nas práticas pedagógicas no Centro de Ensino Médio Liceu Maranhense?

Partindo dessa questão inicial, temos como objetivos desta investigação: **Objetivo Geral** - Investigar que contribuições inovadoras o Projeto Quilombo trouxe aos alunos do Centro de Ensino Liceu Maranhense.

Tal questionamento nos remete aos seguintes **Objetivos Específicos**:

- Analisar as ações constituintes do Projeto Quilombo no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem inovador.
- Verificar em que medida as práticas pedagógicas desenvolvidas após a finalização do Projeto Quilombo podem se constituir inovação pedagógica.
- Identificar as mudanças no processo de ensino e aprendizagem após o encerramento e a avaliação do Projeto Quilombo, com ênfase na inovação pedagógica.

No Projeto foi adotada a metodologia etnográfica, tendo em vista que esta pesquisa se pauta na leitura e interpretação do tecido social da escola, lugar desta investigação, ancorada numa abordagem qualitativa com observação participante, entrevistas e questionário. Nesse sentido, o desenvolvimento da pesquisa consistiu na valorização do contexto, retratando a realidade e estabelecendo planos de ações com o objeto pesquisado (observação participante).

Para Macedo (2006), a entrevista de inspiração etnográfica é um encontro social constitutivo de realidades, porque está fundado em edificações pela linguagem e pelo ato comunicativo, definidor de significados. Assim, procuramos, através das entrevistas, verificar em que medida as práticas pedagógicas desenvolvidas durante o Projeto Quilombo podem se constituir inovação pedagógica. Para isso, foi necessário analisarmos as suas ações constituintes, no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem inovador para constatar no contexto escolar as mudanças atitudinais, procedimentais e comportamentais desenvolvido no Projeto Quilombo, após o encerramento das atividades relativo a este.

O Projeto Quilombo foi pensado em 2014 por três professoras do Centro de Ensino Liceu Maranhense, ligado Rede Estadual de Ensino do Estado do Maranhão mediante a constatação de que muitos alunos afrodescendentes negavam ou tinham vergonha de declarar sua etnia o que as estimulou a desenvolverem o referido Projeto. Foi preciso, então, que

estabelecessem critérios de escolha de locais que identificassem a valorização das nossas heranças étnico racial, o que para as profissionais foi relativamente fácil, considerando o conjunto de comunidades quilombolas existente em nosso estado.

A escolha recaiu sobre a comunidade quilombola Santa Rosa dos Pretos, no município de Itapecuru Mirim – Maranhão. Segundo as professoras responsáveis pelo Projeto, dele participaram diretamente 14 alunos dos três turnos do ensino médio, que viajaram para conhecer a comunidade e entender um pouco mais sobre a cultura e as tradições fortemente preservadas no local.

O interesse em investigar o Projeto Quilombo nasceu quando visualizamos em um cartaz no mural da escola um convite à comunidade escolar para participar da exposição fotográfica sobre o referido Projeto, e percebemos a possibilidade de identificar uma prática de inovação pedagógica e assim investigar que contribuições pedagógicas inovadoras esse Projeto traria para o contexto escolar específico.

A exposição trazia como tema os resultados do Projeto Quilombo registrados em postais fotográficos expostos na Galeria do SESC, que fica em frente à escola, lugar da investigação. Imediatamente entendemos, como professora de História e Pedagoga, que um projeto desse porte poderia possibilitar mudanças na cultura escolar na medida em que também possibilitaria experiências concretas que trouxessem à tona situações de preconceito e racismo.

Tais dados nos levaram a levantar os seguintes questionamentos: Qual a contribuição do Projeto Quilombo para o contexto escolar? Como foram trabalhados os resultados do Projeto em sala de aula? Houve mudanças inovadoras na cultura escolar? Quais mudanças ocorreram no processo de ensino e aprendizagem após o encerramento e a avaliação dos resultados do Projeto com ênfase na inovação pedagógica?

Dessa forma, o desenvolvimento deste estudo foi para nós uma experiência desafiadora e relevante, pois, a Educação para as Relações Étnico-Racial precisa ser entendida como um mecanismo que assegure a construção de um ambiente escolar inclusivo, livre da violência e do assédio motivados por racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata (BRASIL, 2006).

Entendemos que o problema de pesquisa necessita de um aprofundamento teórico voltado para a temática da Educação para as Relações Étnico-Racial, visto que a maioria dos alunos desse estabelecimento de ensino é constituída de negros e pardos considerados genericamente como afrodescendentes, oriundos de família com baixo capital cultural e econômico, o que contribui para que alguns deles vivam situações de estigma social e racial.

São, pois, conceitos-chave desta investigação: Inovação; Cultura Escolar; Relações Étnico-racial; Práticas Pedagógicas.

A presente dissertação está organizada em capítulos. Após a Introdução, refletimos no primeiro capítulo sobre a construção do racismo no Brasil, destacando o quilombo como uma das formas mais concreta de resistência dos povos negros escravizados durante a colonização brasileira, os quais garantiram que nos dias atuais pudéssemos reconhecer legalmente e culturalmente sua contribuição na construção desse país.

No segundo capítulo analisamos a escola como espaço educativo situando-a no contexto das práticas pedagógicas tendo como fundamento teórico o papel social da escola em uma sociedade pluriétnica e multicultural. Procuramos tratar da cultura e do clima escolar por entender que estes contribuem para as características da escola que temos e a inovação das práticas pedagógicas como sustentáculo para a escola que queremos.

O terceiro capítulo trata do lugar da investigação, o Centro de Ensino Liceu Maranhense escola tradicional de nosso estado, com ênfase no tratamento dado pelos seus escolares à Lei nº 10.639/03 no que tange as relações étnico-racial, considerando de forma pertinente o comprometimento dos seus professores com o ensino e aprendizagem através da metodologia de projetos interdisciplinares. Isso nos tornou possível situar o trabalho para as questões étnico-racial mediante diversos projetos inovadores, dentre eles o Projeto Quilombo, objeto de nosso trabalho de investigação.

No quarto capítulo nos debruçamos a metodologia do trabalho investigativo, destacando nossas opções metodológicas, dando ênfase à investigação qualitativa, de caráter etnográfico, utilizando a observação participante como um dos instrumentos que nos possibilitaram um estudo “por dentro”, como nos orienta Lapassade (2005). Nesse mesmo caminho utilizamos o Caderno de Campo como instrumento de registro de nossas percepções pessoais, o questionário e as entrevistas semiestruturadas como instrumentos coadjuvantes do processo investigativo (p.23).

Em seguida, no quinto capítulo, fizemos o cruzamento dos resultados encontrados por meio dessas diversas possibilidades de captação das informações do campo investigado para, posteriormente, analisarmos os nossos questionamentos e objetivos iniciais foram alcançados, corroborando nossas hipóteses ou refutando-as. Concluímos com as considerações finais e as respectivas referências bibliográficas, documentais e digitais.

## **CAPÍTULO 1: A CONSTRUÇÃO DO RACISMO NO BRASIL**

Observamos que a larga miscigenação praticada como imperativo de nossa formação histórica, desde o início da colonização do Brasil, está se transformando, por inspiração e imposição das últimas conquistas da biologia, da antropologia, e da sociologia, numa bem delineada doutrina de democracia racial, a servir de lição e modelo para outros povos e formação étnica complexa conforme é o nosso caso (NASCIMENTO, 1950, 67).

Neste capítulo procuramos destacar os conceitos, as categorias e as variáveis que subsidiam nossa reflexão teórica sobre a construção do racismo no Brasil e sua repercussão no contexto das relações que se estabelecem no contexto escolar. Partimos da observação feita por Abdias Nascimento, em um dos seus discursos pronunciado na Associação Brasileira de Imprensa em 1950, ocasião em que destacou a absorção do mito da democracia pelos teóricos da democracia racial como uma das lógicas para a (com) formação dos povos de origem étnica complexa como a nossa.

Para seus idealizadores, isso justificaria em termos simbólicos a adoção de uma cultura nacional mestiça que, em termos materiais, garantia o mercado de trabalho por meio da mão de obra negra desqualificada e a seguridade social urbana, com vistas a reversão do quadro de exclusão social dos negros e afrodescendentes que se estabeleceu durante toda a Primeira República brasileira.

### **1.1 O racismo no Brasil e suas formas de resistência**

A discussão sobre o racismo no Brasil é um tema recorrente nos movimentos sociais em prol da luta pela garantia dos direitos universais do homem, qual seja, a liberdade e a igualdade de direitos, no entanto, ainda é pouco abordada no contexto escolar. E, embora ouçamos falas e discursos, tanto oficial quanto da comunidade, em prol de uma sociedade de direitos que garanta o combate ao racismo e ao preconceito, não presencia essa realidade no contexto da escola em geral e na sala de aula em situações de aprendizagem.

De acordo com Valente (1994, p. 76) “estas contradições abrem brechas para a não aceitação de uma dívida social e econômica para com aqueles irmãos africanos, cujos descendentes estão presentes na vida cotidiana do povo brasileiro”.

Presenciamos, sim, no contexto escolar a negação da discriminação racial, e são raros os sujeitos escolares que assumem a existência de preconceito, discriminação e racismo, visto existir um sentimento social o qual considera que o racismo e a discriminação são

fenômenos que só acontecem fora da escola, fora de casa ou somente com pessoas que não conhecemos (SCHWARTZ, 2010). Porém, podemos inferir, esta uma das formas de nos colocarmos na isenção de um problema social real em nossa realidade, embora, ao observarmos o diálogo entre os sujeitos escolares, identifiquemos esses predicados discriminatórios como algo subjetivo, conseqüentemente, difícil de ser identificado (GOMES, 2001, p.107).

Historicamente nossos antepassados foram retirados do continente africano de forma agressiva e trazidos para o Brasil, onde contribuíram com sua mão de obra especializada para a construção de nosso país e depois foram relegados de forma eufemística a padrões de igualdade (desigualdade), quer de renda, quer de aceitação no *corpus* social brasileiro (GOMES, 2001).

Podemos citar como exemplos de tal constatação os trabalhos do sociólogo Florestan Fernandes quando, nos anos de 1950, trata da integração do negro na sociedade de classes paulista. Em sua pesquisa destaca uma diferenciação entre brancos europeus que para cá migraram no século XIX e sua ascensão social, que se deu em uma velocidade maior e mais rápida do que a ascensão social dos (as) negros(as) que aqui já se encontravam.

Se refletirmos sobre essas premissas, podemos notar que as oportunidades dadas aos brancos de origem europeia foram bastante diferenciadas daquelas dadas aos negros e seus descendentes. Certamente, por razões as mais diversas, que vão desde a forma como foram lançados na sociedade capitalista, sem instrução elementar ou mão de obra condizente com as exigências do mercado da época, até ao preconceito que já se consubstanciava no caráter de inferioridade e má vocação para sociabilidade tão decantada pelos brancos.

Assim, embora o conceito de raça já não se sustente por si só, visto que cientificamente todos os indivíduos são iguais, independentemente da cor de sua pele, é impossível controlar as diversas distinções que são construídas com base nos traços fenotípicos do indivíduo, dado que vem se configurando especificamente no contexto escolar (BORGES, 2002, p.34).

Contudo, há alguns anos, estas questões estiveram mal resolvidas por conta de credos científicos e interesses político-econômicos que se sustentaram nas diferenças fenotípicas entre o branco, civilizado, que tinha um papel social de destaque na sociedade brasileira e o negro, ex-escravo, cuja função era servir nas tarefas braçais e subalternas (GOMES, 2003, p.89).

Para dar mais sustentação a essa discussão, não podemos perder de vista que em contraposição ao racismo, temos a miscigenação, que se identifica diretamente com a

ideologia da “democracia racial”, pois, se o povo brasileiro originário da aculturação entre negros e brancos (sem perder de vista os indígenas) é fruto do acasalamento desses povos, como sustentar a existência do racismo em nossa sociedade?

Foi nesse ponto de interseção que se apoiou Gilberto Freire na sua obra “Casa Grande e Senzala”, quando, em seus relatos de cenas domésticas na casa grande, tenta desqualificar o racismo destacando que “alguns” negros escravizados tinham a confiança dos seus senhores dentro do espaço doméstico, o que para esse autor se caracterizaria por uma democracia racial.

Entretanto, o fenômeno da miscigenação presente na sociedade brasileira não desqualifica a existência do racismo, tanto que na Constituição Federal de 1988, é qualificado como um crime inafiançável, dado que serviu de base para a conscientização de uma dívida social construída e acumulada através dos anos em relação aos negros afrodescendentes e que tem se buscado saldar nos últimos anos com a criação de uma legislação baseada em ações afirmativas que objetivam em última instância, dar a maioria do povo brasileiro as oportunidades que lhes foram cerceadas há mais de um século da história nacional (BENTO, 2002, p. 98).

Nessa perspectiva, uma das formas de resgatar os direitos que foram negados aos negros afrodescendentes no Brasil foram os procedimentos para identificar, reconhecer, delimitar, demarcar e expedir a titulação de propriedade aos remanescentes destes que atualmente ocupam as terras de negros denominadas “quilombos”. Para tanto o governo brasileiro, através do Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, garantiu juridicamente os direitos legais dos afrodescendentes e das comunidades tradicionais sobre a propriedade e o próprio direito subjetivo, que lhes foi negado pela Lei de Terras de 1850 (primeira lei do período republicano brasileiro), que negou também os direitos e garantias dessas comunidades com relação à propriedade das terras onde moravam.

Segundo essa Lei que dispõe sobre as terras devolutas do período imperial, no seu artigo 1º “*Ficam proibidas as aquisições de terras devolutas por outro título que não seja o de compra*”, ou seja, no período histórico do qual ela tratava, existia a ausência de direitos de fato por parte dos seus habitantes, que eram remanescentes de negros escravizados que nessas terras se instalaram após a abolição da escravidão no Brasil, a qual sabemos, já se fez tardiamente em relação a outros países europeus ou da América Latina, fato que contribuiu para enfraquecer os direitos dos remanescentes africanos, no que se refere à propriedade de terras devolutas.

Esses direitos relacionados à propriedade da terra pelos remanescentes africanos foram pela primeira vez reconhecidos na Constituição Federal de 1988, como discorre o texto em seu “Art. 68. *Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos*”, e reiterada com a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que dispõe no seu artigo 1º na alínea b que os povos, “*considerados remanescentes de africanos e indígenas pelo fato de descenderem de populações que habitavam o país ou uma região geográfica pertencente ao país na época da conquista, conservam todas as suas próprias instituições sociais, econômicas, culturais e políticas, ou parte delas, tendo garantias legais diante da posse da propriedade*”.

Essa legislação federal vem ao encontro das reivindicações do movimento negro, representado pelos estudiosos e cientistas sociais que sempre acreditaram na contribuição dada por esses povos à sociedade brasileira. Assim, torna-se necessário que as crianças e os jovens em situação de escolarização tenham acesso à essa parte da história do Brasil, para conhecerem de forma sistemática esse passado distante e dar continuidade ao movimento emancipatório que vem minimizar a dívida social que se perpetuou através dos tempos para com esse povo, através da valorização de suas matrizes africanas que fazem parte da cultura brasileira.

Essa reflexão contribui para a compreensão da construção do racismo no Brasil, no entanto não podemos reduzi-lo ao contexto teórico, sendo necessário conhecer como se organizaram os remanescentes quilombolas no Brasil.

## **1.2 Os remanescentes de quilombos no Brasil**

Conforme assevera a cartilha “Educação quilombola: um direito a ser efetivada” (2010) publicação resultante da parceria do Centro de Cultura Luiz Freire-CCLF e do Instituto Sumaúma com as Comissões Estaduais das Comunidades Negras e Quilombolas da Paraíba, Pernambuco e Ceará, através do Projeto Fortalecimento Institucional-Projeto Brasil Quilombola da Secretaria de Política de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR do Governo Federal, desde o século XVI as comunidades quilombolas estão situadas em área rural de difícil acesso, muitas delas ainda sem energia elétrica, água tratada ou acesso às políticas públicas básicas como educação, saúde e transporte.

A ideia que temos de comunidade quilombola é de um local isolado formado por negros escravos fugitivos, noção que nos remete a um passado remoto e sombrio no qual

houve a escravidão no Brasil. Diferente do entendimento mencionado, para alguns estudiosos, como Munanga (1996) e Moura (2001), para os quais a ideia de quilombo está focada na forma de se rebelar contra o sistema escravocrata, que deu origem ao lugar onde os negros se esconderam ou se isolaram do restante da população, não para viver na inércia como tem afirmado a literatura equivocada, mas para viver em conformidade com a cultura e identidade do seu país além-mar, à África, de onde os negros foram trazidos para serem escravizados em condições sub-humanas no Brasil.

Para esses estudiosos, a ideia de quilombo, está mais associada aos moldes de uma República Africana, onde os negros se organizavam e se fortaleciam para o combate ao modo hostil como eram expropriados de suas terras no continente africano, sendo talvez esses hábitos aguerridos transplantados para o Brasil, contribuindo para a origem dos quilombos, dentre estes o de Palmares, um dos locais aquilombados de maior repercussão nacional. Nessa perspectiva, a luta pela posse de terra foi a constante naquela sociedade em África, e certamente esses elementos contribuíram para o espírito combativo dos negros escravizados no Brasil.

Na escola pouco se ensina sobre a luta dos povos negros em sua trajetória histórica, seja na África, seja no Brasil, na maioria das vezes, essa história vem na carona da escravidão e na marginalização a que foram jogados após a abolição da escravidão. No entanto, o quilombola é aquele indivíduo que tem consciência de sua posição reivindicativa, de se autodefinir como tal, mediante os aparatos do poder, se organizando em movimentos comunitários a partir de sua realidade concreta (MUNANGA, 1996, p.78).

Com a CF-1988, o Governo Federal reconheceu as terras onde vivem hoje remanescentes de quilombos identificadas como sendo “Terras de Negros”, garantindo assim seus direitos de posse e confirmando o direito dos quilombolas de se expressarem culturalmente, mas este não é um direito de fato exercido, pois as comunidades vivem verdadeiras peregrinações em busca das titularidades de seus territórios, conforme nos aponta Moura (2001).

A partir do conceito de quilombo, reconhecido pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA), estas instituições tentam legalizar as comunidades negras rurais como sendo Comunidades Quilombolas para garantirem o direito à posse da terra que usufruí, e em conformidade o Governo Federal resolveu pagar essa dívida histórica com os negros brasileiros através da regulamentação de suas propriedades, afinal, foram eles que construíram o Brasil colonial, o qual sem esta mão de obra gratuita, não teria garantido mais de trezentos anos de fonte de renda nos séculos XVI e XVII para a metrópole portuguesa.

Portanto, devemos aos antepassados desta etnia que povoou o Brasil, porém a posse das terras não consegue eliminar o preconceito racial e a diferença de tratamento social dado aos remanescentes quilombolas no país, de modo que, o direito à territorialidade e à educação tem sido a principal pauta das agendas governamentais como forma de garantir aos descendentes de africanos localizados em todos os cantos do país a cidadania desejada.

A educação quilombola é então compreendida como um passo à frente no sentido de conscientizar as populações jovens sobre os direitos sociais dos remanescentes africanos, sendo este um processo que inclui a família, a sociedade, as relações de trabalho e a convivência na escola. Assim, quando falamos de escola, estamos falando de educação formal como preceitua a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2008, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola dos sujeitos aquilombados.

Para Moura (2001, p.35), os quilombos no Brasil são territórios remanescentes das terras onde habitavam os negros sob a tutela dos seus senhores durante o período imperial e que com a abolição da escravidão, em 1888, foram em grande parte doadas pelos senhores empobrecidos aos seus ex-escravos. Por outro lado, também existem terras aquilombadas que se originaram da ação de escravos fugitivos que se embrenharam na mata virgem e se estabeleceram formando vilarejos autossustentáveis denominados quilombos ainda no período da escravidão, e muitos após a abolição formal da escravatura se tornaram comunidades que sobreviveram através dos tempos (p.35).

Essa forma de organização se espalhou por várias regiões do Brasil construindo uma história de luta pela liberdade dando início, na segunda metade do século XIX, ao movimento abolicionista que defendia a abolição da escravidão no Brasil, cujo principal mentor foi Joaquim Nabuco, descendente de negros escravizados vindos da África (SALDANHA, 2011, p.112).

Dessa forma, não podemos negar que a história do povo brasileiro passou pelos quilombos, locais de difícil acesso para onde iam os negros que fugiam da escravização e apesar da importância histórica dessas localidades, pouco conhecemos sobre elas. Para mudar esse quadro, o Centro de Cartografia Aplicada e Informação Geográfica (Ciga) da Universidade de Brasília (UnB) elaborou o levantamento completo em forma de mapa onde localiza geograficamente as comunidades quilombolas espalhadas por todas as regiões do País.

Figura 1 – Mapa de localização das Comunidades Quilombolas no Brasil



Fonte - Guia das Políticas Públicas para as Comunidades Quilombolas, Brasília-DF, 2013.

Quanto à origem da palavra *Kilombo*, no Dicionário Aurélio (2012) há registros de que se origina da língua banto *umbundo*, falada pelo povo *avibundo* que se refere a um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África Central, conhecida atualmente como Congo e Angola. Segundo alguns antropólogos, na África, a palavra quilombo diz respeito a uma associação de homens, aberta a todos, submetidos a rituais de iniciação na arte da guerra, enquanto que no Brasil a reconstituição do quilombo coincide com o período de resistência em busca de outra forma de vida, sendo entendido na maioria das vezes como refúgio dos escravos fugitivos.

Segundo Moura (2001), Quilombos são comunidades negras “rurais” habitadas por descendentes de africanos escravizados, que mantiveram os laços de parentescos e vivem, em sua maioria, de cultura de subsistência. Para este autor, a afirmação da identidade nas comunidades negras rurais perpassa pelo valor de suas expressões culturais e a convivência em comunidade com o compartilhamento das terras e de uma identidade justificam a condição de coletividade. Nesse sentido, ao se denominar uma comunidade como remanescente de quilombo, esta condição é submetida à de pertencimento e herdeira direta de uma identidade ou territorialidade, sendo essa identidade em si um aspecto cultural de relevância.

No entanto, a construção da identidade é processual e perpassa pela educação familiar e formal na escola, ambiente que é salutar nesse processo. Nessa linha, Silva (2001) nos sugere que a educação escolar se comprometa a incutir nas novas gerações formas de pertencimento e reconhecimento de suas origens com a intenção de transmitir essa visão aos seus descendentes. Na análise de Bastos (2009, p. 36) acerca da questão identitária, este destaca que uma comunidade quilombola se identifica pelo “compartilhamento de uma vida

social e étnica ligada a terra e pelas práticas de resistência que o grupo constrói para garantir manutenção e reprodução de seus modos de vida”.

Nesse sentido, os aspectos históricos são fundamentais para a construção da identidade do indivíduo, uma vez que lhes possibilitam a percepção de que é “sujeito e agente” da sua história, ao se identificar nas relações sociais de seu grupamento social no tempo e no espaço. Desta forma, Moreira e Silva (2006) nos asseguram que a escola é capaz de desempenhar o papel de relevo no cumprimento de tais funções e facilitar a adaptação das novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais que hoje ocorrem.

Portanto, compreender o movimento quilombola e sua inserção na história do País é, por conseguinte, ressignificar e trazer à luz um exemplo de movimento político renegado por nossa história, podendo servir como exemplos positivos da história negra para a formação da identidade quilombola.

Entendemos, porém, que as autoridades brasileiras e os seus educadores não estão promovendo políticas de reparação, mas sim política de educação, quando reconhecem que violaram os direitos humanos desse povo durante séculos e por isso agora estabelecem ações e metas para corrigir a violação cometida historicamente com base na educação escolar. No próximo capítulo trataremos de refletir sobre a escola como espaço educativo das relações étnico racial.

## **CAPÍTULO 2: A ESCOLA COMO ESPAÇO EDUCATIVO INOVADOR**

A instituição educativa não é apenas uma instituição que reproduz relações sociais e valores dominantes, mas é também uma instituição de confronto, de resistência e proposição de inovações. A inovação educativa deve produzir rupturas e, sob essa ótica, ela procura romper com a clássica cisão entre concepção e execução, uma divisão própria da organização do trabalho fragmentado (PASSOS, 2003, p. 123).

Nesse capítulo procuramos destacar os conceitos, as categorias e variáveis que subsidiaram nossa reflexão teórica sobre relações étnico racial presentes na escola básica, especificamente no ensino médio de uma escola da rede pública estadual. Procuramos situar a escola básica no contexto das práticas pedagógicas escolares, tomando como aporte teórico o papel social da escola em uma sociedade pluriétnica e multicultural, a cultura escolar e a inovação pedagógica como metodologia de ensino e aprendizagem significativa dos alunos do Ensino Médio, onde se incluem práticas educativas e novas formas de relacionamento e atuação entre professores e alunos, à luz dos resultados de projetos extracurriculares e fora do contexto escolar.

### **2.1 O papel social da escola**

O nosso grito vive nos fatos e nós advogamos os direitos da raça negra, porque ela tem uma grande herança dentro do Brasil, é a manchete que se encontra num jornal de época denominado “O Clarim d'Alvorada” (1931), serve de ponto de partida para nossa reflexão sobre a escola como instituição social, tomando ainda por base o pensamento sociológico moderno de Durkheim (um dos fundadores da Sociologia) quando procurou na reprodução das desigualdades sociais e do processo socializador responsabilizar a escola pela consecução da formação social do indivíduo, nitidamente marcada pela solidariedade orgânica, identificada na divisão social do trabalho e conseqüentemente sujeita à anomia (DURKHEIM, 1975).

Este caráter impessoal e público da escola voltado para o ensino dos rudimentos necessários para a construção da cidadania e a formação para o mundo do trabalho (BRASIL, 1988) são assegurados pela ação do professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem e irá imprimir na instituição escolar sua função social.

Dessa maneira, o modelo de escola que temos numa perspectiva voltada para a aprendizagem dos alunos se identifica com a escola republicana francesa, leiga e pública, instaurada no final do séc. XIX no alvorecer do Estado Nacional francês, com características

universalista. Este modelo de escola entrou em declínio no final do séc. XX, tendo em vista a massificação do sistema de ensino público frente ao aumento da demanda escolar.

No Brasil, a discussão sociológica sobre educação esteve ancorada em Durkheim, até ser sistematizada pelos pioneiros da educação, tendo à frente Fernando de Azevedo, Francisco Campos e Lourenço Filho por volta de 1940, quando Azevedo (1964) procurou construir, com base na Sociologia da Educação, uma proposta educacional compatível com o processo de modernização nacional.

Entretanto, entre os anos 1950 a 1960, a educação escolar brasileira se caracterizou pela tendência funcionalista de Parsons, cujo viés científico consistia na compreensão dos fundamentos da nova ordem social, num período pós-guerra, que perdurou até o final de 1960, quando Bourdieu publica seus escritos - Os Herdeiros (1969) e A Reprodução (1975), no viés da escola de Baudelot e Establet (1971) e caucado nas orientações do marxismo estruturalista de Louis Althusser.

Com o nascimento da Nova Sociologia da Educação na Inglaterra tendo como referência os estudos sobre o currículo e linguagem desenvolvidos por Young (1971) e Bernstein (1975) e com a diversificação teórica de 1980, pela incorporação das perspectivas interacionistas e etnográficas, o interesse pela instituição escolar permaneceu como preocupação tanto das políticas públicas nacionais quanto das academias.

Porém, a pesquisa e a análise dessa problemática se deslocam para os processos internos à instituição, tentando compreender como as rotinas, práticas, seleção de conteúdo, os modelos de ensino e aprendizagem e interações na sala de aula entre professores e alunos se constituem elementos de controle, instalam relações de poder e produzem desigualdades, não só em decorrência das diferenças sociais, mas, também, de fundo étnico e de gênero.

No Brasil, a ênfase nas situações microssociais, propiciada por essas pesquisas, renovou os estudos sociológicos sobre a escola, embora com resultados bastante desiguais. Em meados dos anos 1980, verificamos um movimento de diversificação teórica, semelhante ao observado em alguns países da Europa, dos quais a reflexão brasileira sempre esteve muito próxima, especialmente da França e da Inglaterra, marcada pela influência de duas autoras mexicanas: Justa Ezpeletta e Elsie Rockwell (1989) bastante significativa nos anos 1990 com o estudo do cotidiano escolar sob uma perspectiva etnográfica, embora esse tipo de orientação já estivesse sendo adotado por Patto (1981) a partir das formulações de Agnes Heller.

Essa ampliação de referências teóricas suscitou algumas críticas, diante das evidentes dificuldades de articulação das perspectivas voltadas para o estudo minucioso da instituição escolar com processos mais amplos de natureza estrutural (FORQUIN, 1993). De

qualquer modo, com o arco teórico ampliado, as novas pesquisas caminharam ao lado do movimento pela democratização do País, que voltou a incorporar no debate público a importância da educação escolar como direito democrático e a necessidade de se investigar e propor alterações profundas nas práticas escolares, com vistas a minimizar a reprodução das desigualdades.

Mas, o que contribuiu para aprofundar essa discussão sobre a escola, foi a perspectiva da diversidade étnica e cultural que se instalou em nosso país com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB nº 9.394/96), reforçada posteriormente pela Lei nº 10.639/2003, que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

Estas leis foram determinantes no destaque da importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira e tornou obrigatória a inclusão nos currículos do ensino fundamental e médio, em todas as escolas públicas e particulares da educação básica, os conteúdos relacionados à história, literatura e cultura afro-brasileiras, num momento em que a maioria dos alunos ainda desconhecia a contribuição histórico-social dos seus ancestrais africanos.

A Lei nº 10.639/2003 acrescentou à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) dois artigos: 26-A e 79-B. O primeiro estabelece o ensino sobre cultura e história afro-brasileiras e especifica que o ensino deve privilegiar o estudo da história da África e dos africanos e a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional. O mesmo artigo ainda determina que tais conteúdos devem ser ministrados dentro do currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, literatura e história brasileira. Já o artigo 79-B inclui no calendário escolar o Dia Nacional da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro.

No que diz respeito ao Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, essa legislação veio ao encontro dos anseios do movimento negro tornando obrigatório o ensino dessa temática, por ressignificar a história do negro no Brasil como estratégia para mudança do autoconceito e crítica ao eurocentrismo, cabendo aos estabelecimentos de ensino criar mecanismos para que ela seja cumprida.

Para efetivar a aplicação da Lei nº 10.639/03, os gestores e a equipe pedagógica juntamente com os professores precisam aprofundar o conhecimento teórico-metodológico sobre o assunto e viabilizar as condições para consolidação deste conhecimento pelos seus alunos, com a intenção de implantar na escola uma prática antirracista. Em outras palavras, uma prática que repudie o racismo e qualquer forma de preconceito e discriminação, e possa

contribuir para melhorar o ensino e a aprendizagem, além de ajudar no ingresso e na permanência dos alunos negros nas escolas, com voz e participação ativa neste processo. Para tanto,

Todas as escolas deveriam fazer os professores e os alunos participarem do currículo antirracista que, de algum modo, está ligado a projetos da sociedade em geral. Esta abordagem redefine não somente a autoridade do professor e a responsabilidade dos alunos, mas situa a escola como uma força importante na luta por justiça social, econômica e cultural. Uma pedagogia de resistência pós-moderna e crítica pode desafiar as fronteiras opressivas do racismo, mas também aquelas barreiras que corroem e subvertem a construção de uma sociedade democrática (GIROUX, 1999, p.166).

Portanto, a História da África e Cultura Afro-Brasileira, se mediada nas escolas, valorizará a raça negra, criando um sentimento de pertencimento e contribuindo para que os alunos permaneçam estudando e mudando os índices de baixa estima presente entre eles. O termo raça, aqui utilizado, está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), que o define como construído nas tensas relações sociais estabelecidas entre brancos e negros e muitas vezes utilizado para informar características físicas, como cor da pele, cabelo e não apenas no sentido biológico.

É nesse contexto de mudanças, onde novas práticas pedagógicas são construídas na escola básica, que tratamos da problemática desta dissertação de mestrado, quando em determinado momento do ano letivo uma escola de Ensino Médio em São Luís do Maranhão se alia a essas novas representações sociais contidas na legislação oficial e pedagógica de ensino e aprendizagem.

A escola atual comunga esforços no sentido de implementar novas práticas pedagógicas em sala de aula que contemplem as orientações dos manuais escolares, da legislação oficial, nos movimentos sociais com o intuito de pelo menos, minimizar as formas de discriminação com que até então foram tratadas as populações negras nas Américas, particularmente no Brasil, marcada por problemas de diversas ordens: ética, estética, social, cultural, entre outras, que determinaram uma maneira particular de conceber, ver, ser, sentir o negro nesta sociedade.

Para Cavalleiro (2001),

A desigualdade racial não é gestada apenas no ambiente escolar; em várias instâncias da vida social podemos constatar o tratamento diferenciado dado a negros e brancos. Os piores equipamentos sociais estão localizados em regiões periféricas das grandes cidades. Assim, pode-se imediatamente atrelar a condição de pobreza à variável racial. Daí, para negros e negras as piores condições no mercado formal de trabalho, habitação, saúde, renda etc. (CAVALLEIRO, 2001, p.148).

Por outro lado, a instituição escolar, de forma geral, reforça esta visão a medida que socializa determinados valores, seja nos materiais didáticos oferecido aos alunos, utilizando-se de fontes parciais, seja reiterando um pensamento naturalizado e ahistórico na formação e na educação dos sujeitos que frequentam as escolas brasileiras públicas ou privadas.

As sequelas podem ser sentidas nos dias atuais, quando aos negros são reservados os piores empregos, os piores salários e um percentual de escolaridade muito baixo se comparado ao da população branca. Isso os leva a passar dificuldades de acesso e permanência na escola ou a estudar em escolas de baixa qualidade e, conseqüentemente, com maior índice de reprovação e atraso escolar se comparado com a realidade vivida entre os brancos.

Ademais as crianças/adolescentes e jovens negros, encontram dificuldades para ingresso, permanência e sucesso na escola, em decorrência de vários fatores, tais como a baixa autoestima e a necessidade de trabalhar para contribuir com a renda familiar (ROSEMBERG, 1991). Tudo isso reforçado pelo mito da democracia racial que vem sendo difundido e defendido por uma parcela da sociedade brasileira, dando sustentação à falsa ideia de que no Brasil a população branca e a negra têm assegurados os mesmos direitos perante a Lei.

No âmbito estadual, a deliberação do Conselho Estadual de Educação n.º 04/06, no seu artigo 2º prevê que os estabelecimentos de ensino contemplem em seus Projetos Político-Pedagógicos de todas as disciplinas da matriz curricular, durante o ano letivo, a História da África e Cultura Afro-Brasileira e para a garantia de que essa determinação não se transforme em mais um documento, diretores, pedagogos e professores devem compreender a necessidade dessa temática, em busca da valorização da raça negra. De todo modo,

Garantir que uma escola seja igual para todos e respeite a particularidade do povo negro não depende apenas de preceitos legais e formais. Não podemos acreditar numa relação de causa e efeito entre a realidade educacional e o preceito legal. Por mais avançada que uma lei possa ser, é na dinâmica social, no embate político e no cotidiano que ela tende a ser legitimada ou não (GOMES, 2001, p.89).

É, pois, nesse contexto de inovações pedagógicas que os professores do ensino do Liceu passaram a desenvolver projetos de intervenção nas propostas curriculares anuais da escola, a fim de contribuir para a desconstrução do imaginário preconceituoso que permeou a sociedade brasileira e maranhense por tantos anos, dessa feita com propostas inovadoras de intervir no imaginário social com possibilidades de interação no ambiente de diferentes

formas de ensinar e aprender. Assim procuramos a seguir compreender o sentido da inovação no contexto escolar atual.

## 2.2 Inovação Pedagógica

A implementação de um processo de inovação nem sempre é vista como mais importante no contexto escolar, visto que o ensino atual é um processo linear e resultante de uma sequência lógica de uma decisão prévia, o que se modifica frente à adoção de um projeto inovador. No entanto, essa prática, vem demonstrando que, apesar de fracassos e resistências, começa a ser vista como uma ação interativa entre o artefato, o professor e o aluno, ou seja, um projeto inovador possui elementos mediadores que nele incidem significativamente (CHRISTENSEN, 2012, p.45).

Portanto, não há mais espaço para se discutir a escola do ponto de vista geral, homogêneo, uno e tantas outras terminologias que signifiquem tratar os sujeitos historicamente e culturalmente iguais. A perspectiva da inovação rompe literalmente com esse modelo anteriormente descrito, quando faz referência à prática escolar que não se reporta uma estrutura composta de um prédio com móveis e outros artefatos, mas aos sujeitos que ali estão implicados, mergulhados em uma prática refletida por eles a partir de um olhar de dentro como enquanto professores, gestores, alunos, funcionários, pais de alunos.

Fino (2006), ancorado em Perrenoud (1999), destaca o paradigma fabril que dá ordenamento à escola do passado, destacando que “quando pedimos a uma criança de 5 anos que brinque de escola, elas colocam as mesas em fila e apresentam a figura de um professor severo, que ralha com os alunos e os ameaça com más notas” (PERRENOUD, 1999 *apud* FINO, 2006). Esta assertiva nos remete à reflexão de como compreender a escola, do ponto de vista da inovação; certamente que ela exigirá do professor posições diferentes no tocante a sua concepção de ensinar e aprender passando de fato por metodologias, recursos e ambiência escolar, enfim pela cultura escolar. Diante disso, Fino (2009) explicita:

Inovar é isso mesmo. Não se trata de procurar soluções paliativas para uma instituição à beira do declínio. Trata-se de olhar para além dela, imaginando outra, deixando de se ter os pés tolhidos pelas forças que conduzem inexoravelmente em direção do passado. A escola é também o local onde as relações sociais se entrelaçam no dia a dia de convívio. Muito longe de ser uma ilha isolada, a instituição escolar está inserida numa sociedade onde a variedade de grupos com culturas diferenciadas é enorme, o que por sua vez a torna bastante complexa (FINO, 2009, p. 14).

Nesse viés reflexivo nos reportamos a Freire (1998) quando nos fala de uma educação bancária característica da concepção tradicional de educação, situação em que o professor é a única fonte do saber e tem por missão transferir informações para o aluno como se este fosse um receptáculo no qual metaforicamente se depositaria certa quantidade de informações sem a menor implicação com o ato de aprender, pois aí se prioriza o “ensinar”. É a este modelo que Fino (2006) destaca e complementando ele diz que a “nova ordem industrial” precisava de um tipo de homem equipado com aptidões que nem a família nem a igreja eram capazes de por si só facultar.

Toffler (1970, *apud* FINO, 2006, p. 4) nos diz que

A sociedade vigente precisava de crianças pré-adaptadas a um “[...] trabalho repetitivo, portas a dentro a um mundo de fumo, barulho, máquinas, vida em ambientes superpovoados e disciplina coletiva, a um mundo em que tempo, em vez de regulado pelo ciclo lua-sol, seria regido pelo apito da fábrica e pelo relógio”.

De acordo com Fino (2006), “o homem que o contexto exigia nada tinha a ver com o homem rural e bucólico adaptado aos ritmos naturais que esta nova ordem exigia com para lidar com a máquina e com mínimo domínio das noções básicas de leitura e escrita que eram dadas pelas instituições escolares”. Nesse repertório competia à escola formar cidadãos, inspirada nos moldes da nova ordem mundial, que, de certo modo, configurava um formato de homem e mulher daquela época.

A educação escolarizada naquele momento incorporava uma dupla função: por um lado, a difusão de um cidadão moderno e isento do contexto religioso e inspirado na razão, que por sua vez centrava no homem o saber, e a substituição do teocentrismo pelo antropocentrismo, e assim, rompendo com a igreja e automaticamente com a fé, este indivíduo estaria emancipado para trabalhar no sistema de produção capitalista.

Atualmente, embora haja fortes indícios de mudanças na instituição escolar, a essência ainda é resultante daquele momento, pois em termos de legislação, a formação dos agentes escolares ainda se apresenta ancorado, na escola tradicional com os conteúdos desconectados da realidade dos alunos, e as formas avaliativas estão muito próximas da sociedade fabril. Continuamos simulando um mundo às avessas, adaptado às exigências do novo modelo de produção e, simultaneamente, contribuindo para a formação em massa sob o slogan de “educação para todos”.

Toffler, referenciado por Fino (2006), diz que no passado a solução só podia ser um sistema educacional que, na sua própria estrutura, simulasse esse mundo novo. Tal sistema ainda hoje conserva elementos retrógrados da sociedade pré-industrial. “No entanto a

ideia geral de reunir multidão de estudantes (matéria prima) destinada e processada por professores (operários) numa escola central (fábrica) foi uma demonstração de gênio industrial” (TOFFLER, 1970, p. 393 *apud* FINO, 2006, p. 5).

Convém salientar que, Althusser (2005) comunga da concepção de que a escola é um dos aparelhos ideológicos do Estado, cujas ideologias se manifestam nas mais variadas formas: o currículo oculto, os livros didáticos pré-fabricados, o imaginário dos professores que, pela ausência de um olhar mais crítico do tecido social e do contexto escolar, se tornam proletários nas mãos de uma classe que tem seus interesses cada vez mais garantidos e perpetuados no interior da escola (SANTOS, 2011).

Em vista disso, Fino (2006), destaca o contato que há entre escola e sociedade, demonstrando que este vínculo inscreve a escola numa matriz comum, cujos traços são constantes, independentemente do tempo e das características próprias, idiossincráticas, capazes de assegurar alguma individualidade própria das instituições que, de outra maneira, tenderiam a ser cópias umas das outras.

Esse vínculo se mantém com o mundo exterior para compreender o que se passa no seu interior, e aí Fino se reporta a Waller que, nos anos vinte, foi o primeiro a sondar as interações sociais que aí se desenrolavam, mas também os múltiplos laços que a escola, como organismo social, desenvolve com a comunidade que a rodeia, destacando que a escola é uma espécie de ilha mergulhada na sociedade: os seus muros, incluindo os muros simbólicos são, também, pontos de contato com a sociedade, cuja dinâmica não pode ser ignorada quando procuramos compreender a escola (FINO, 2006).

Corrobora esse pensamento Sousa (2000, *apud* FINO, 2006), ao declarar “[...] que a escola é a sede de rituais complexos que regem as relações pessoais. Nela há jogos, equipes, guerras sublimadas, um código moral, um conjunto de cerimoniais tradições, leis” (SOUSA, 2000 *apud* FINO, 2006, p. 02).

Nesse sentido, entendemos a escola como um ambiente vivo e habitado por várias culturas que precisam ser incluídas no currículo escolar que deverá fazer interface com o mundo. Nunca se discutiu tanto sobre necessidade de considerar o currículo real no contexto escolar e mais focalmente no espaço de sala de aula. É preciso que os sujeitos que estão à frente das discussões do trabalho escolar fixem o olhar para a diversidade que compõe o tecido do universo escolar.

Como diz Paulo Freire (1998), escola é lugar de gente,

[...] lugar onde se faz amigos, não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos. [...] Escola é, sobretudo, gente que trabalha que estuda que se alegra se conhece se estima: Coordenador é gente o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente. [...] Nada de "ilha cercada de gente por todos os lados". Nada de ser como tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se amarrar nela. Ora, é lógico [...]. Numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz (FREIRE, 1998, p.65).

Para Christensen (2012), a inovação é o elemento catalizador do sucesso escolar com vistas a uma motivação intrínseca que leva o sujeito a se sentir estimulado e portanto impulsionado a executar suas tarefas de forma agradável e prazerosa; nessa situação não há pressão externa e sim motivação para empreender esse trabalho. Em seguida o autor destaca que não pode deixar de existir a motivação extrínseca para a aprendizagem escolar, no entanto, os professores precisam ensinar de forma intrinsecamente motivadora, porque a simples apresentação do conteúdo não é o bastante, pois os alunos acabam optando por dominar o tópico por força da pressão extrínseca e quando não existe essa pressão, eles se sentem mais motivados para a aprendizagem.

Percebemos na rotina escolar que o aluno do Liceu Maranhense sente necessidade de participar mais do ritual escolar, contra argumentando para dirimir dúvidas, enfim, atuando sem obedecer necessariamente a uma sequência de discursos orais emitidos pelos professores nas suas aulas de acordo com as unidades temáticas do curso. Nesse sentido, a escola atual deverá inovar a despeito da padronização imposta pela sociedade capitalista.

Não é mais aceitável em pleno mundo globalizado e em rede que a cultura escolar tradicional se imponha frente às inovações pedagógicas centradas no aluno como partícipe de sua aprendizagem. Então precisamos compreender a importância dessa nova onda cultural que está presente na escola atual e, para tanto devemos lançar um olhar atento a cultura da escola e na escola, dado à necessidade de repensarmos as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar, no sentido de possibilitar a superação das formas variadas de preconceito para com as relações étnico-racial.

### **2.3 Cultura e Clima Escolar**

Raymond Williams (1976) investigou a complexa história da palavra “cultura” distinguindo-lhe três sentidos modernos. Assim, com base em suas raízes etimológicas no trabalho rural, a palavra cultura primeiro significa algo como “civilidade”, depois, no séc. XVIII torna-se mais ou menos sinônima de “civilização”, no sentido de um processo geral de

progresso intelectual, espiritual e material, equiparando costume e moral. Já na virada do séc. XIX cultura deixa de ser sinônimo de civilização para vir a ser seu antônimo, isto é, uma questão de desenvolvimento total e harmonioso da personalidade, mas ninguém pode realizar isso isolado, exigindo então, certas condições sociais que envolvem o Estado, a sociedade e a escola (WILLIAMS, 1976, p.76-82).

Para Hernandez (1998), a escola, além de ser geradora de cultura é um cenário com cultura própria, cultura que vai se definindo mediante as diferentes formas do discurso que se desenvolve e se corporifica nas situações de aula. Thurler (2001) nos alerta que não é simples definir uma lista de afazeres para a escola no sentido de que seja propícia a inovação. Se assim fosse, bastariam acrescentar este conceito à lista das características das escolas eficazes, cujos traços oferecessem melhores condições para o uso eficiente da mudança. Então, diz a autora, “poderia se fazer o retrato da escola ideal e apresentá-lo aos estabelecimentos escolares, convidando-os a se aproximarem dele” (THURLER, 2001, p.45).

Corroborando Hernandez (1998), entendemos que tudo é muito complexo em virtude do fato de lidarmos com pessoas culturalmente diferentes, com origem, etnia e condição socioeconômica diferente, com crenças, costumes e cultura diferentes, ou que nos leva a concordar literalmente com a autora quando destaca esse quadro complexo que é o contexto escolar.

A cultura escolar atual está afetada pelas inovações, como já foi dito acima, e esta renovação afeta a escola como um todo. Assim precisamos ter olhos no futuro, não podemos mais nos ancorar na escola do passado que se limitava a ensinar a ler, escrever, contar e dar passivamente um “banho” de cultura geral. Urge tratarmos de novos valores, novas emoções e situações típicas da cultura em rede, uma vez que a nova cultura exige uma participação mais ativa dos alunos em tempo real; não podemos vendiar os olhos a redes informacionais que atravessam o espaço cibernético, como nos diz Carbonell (2002), precisamos pensar a escola presente-futuro e não presente-passado, como o faz as pessoas nostálgicas (p.16).

Está evidente que a escola mudou na maioria dos países apesar da carência de recursos que continua a existir em alguns destes mesmos países, no entanto poucos mudaram os conteúdos e as práticas pedagógicas que ainda estão arraigadas no passado nostálgico. A ênfase dada a função da cultura na educação e em particular na educação do tipo escolar supõe uma seleção no interior da cultura com a reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos as novas gerações.

Essa dupla exigência de selecionar na cultura existente a cultura que deve ser transmitida às novas gerações através da reelaboração didática faz com que não possamos

afirmar que existe uma unidade da educação e da cultura. Por isso buscamos em Hannah Arendt uma explicação, visto que para essa autora,

[...] a educação consiste em introduzir aos membros das novas gerações os valores necessários para sua vida em sociedade, o que nos leva a pensar a cultura como uma ordem humana preciosa e precária que para cada homem é como uma matriz, uma memória e uma promessa fundadora (ARENDR, 1995, p. 67).

Mas ela continua e declara que, “é impossível apegar-nos a tal determinação abstrata”,

A cultura não existe em nenhum lugar como um tecido uniforme e imutável, ela se apresenta numa diversidade de aparências e formas segundo os avatares da história e da geografia, varia de uma sociedade para outra, de uma escola para outra, de um grupo social para outro e está submetida aos acasos das ‘relações de forças simbólicas’ (ARENDR, 1995, p. 67).

No que se refere à educação escolar, a cada geração, quando ocorre a renovação da pedagogia e dos programas, muda-se a cultura escolar sempre levando em consideração a época, as ideologias políticas ou pedagógicas dominantes, o público-alvo ao qual nos dirigimos, cabendo aos educadores estabelecer os critérios de seleção cultural escolar para depois prescrever as formas de ensinar racionalmente fundamentadas no saber universal.

Sabemos que a cultura escolar no contexto estudado está hibridamente caracterizada pela concepção tradicional de escola-passado, mas também bastante influenciada pelas inovações da escola presente-futuro. Assim, o Projeto Quilombo surge no contexto deste pensamento, com o imperativo da transposição didática pautada na inovação pedagógica, que nos impõe a emergência de novas configurações cognitivas específicas (saberes e modos de pensamento tipicamente escolares), tentando escapar do estatuto puramente funcionalista dos instrumentos pedagógicos de aprendizagens, para constituir uma espécie de “cultura escolar”, dotada de dinâmica própria e capaz de sair dos limites da sala de aula para imprimir sua marca didática a todas as atividades extraescolares, possibilitando assim outras formas de ser e conviver com os outros (FORQUIN, 1993, p.26).

Nas sociedades atuais, um dos principais desafios que a escola deve enfrentar consiste na nossa capacidade para aprender a conviver. Por esse motivo, a educação para as relações étnico racial deve ser complementada com uma educação multiculturalista, pois a aceitação do outro é uma aptidão que se adquire com a prática (DELLORS, 2001).

Nesse sentido, os princípios funcionais da UNESCO (2000) baseiam-se na convicção de que a educação é essencial para combater a ignorância e a desconfiança que provocam os conflitos humanos. Dado que os preconceitos são também originados por aquilo

que não sabemos ou por suposições errôneas, favorecer a abertura cultural é a chave para promover o diálogo intercultural e impedir o “choque de ignorâncias” (UNESCO, 2000).

Devemos, pois, acalantar a adoção de uma perspectiva cultural frente aos desafios do diálogo multicultural sensibilizando as pessoas para a diversidade cultural mais do que para uma assimilação de conteúdo; é uma questão de perspectivas, métodos e atitudes. Assim, entendemos que nesta investigação deveremos também contemplar uma discussão sobre as práticas pedagógicas voltadas para o estudo das Relações Étnico-Racial no contexto escolar, a fim de compreender como estas se desenvolvem nesse contexto educativo, na medida em que nosso objeto de estudo busca perceber os resultados de um projeto educativo dentro dessa temática e que somente será proveitoso se contribuir para diminuir as situações de desigualdade, preconceito e baixa estima existentes no espaço escolar.

Todavia, não é só a cultura da escola que contribui para o sucesso de suas atividades escolares, um bom ambiente escolar depende também do clima da escola, sendo este entendido como um fenômeno socialmente construído, que tem sua origem nas interações entre os indivíduos e as condições trabalho. Portanto é importante a preocupação com o clima da escola considerando que o significado das experiências pessoais e laborais do grupo afeta diretamente a rotina das escolas, ou seja, o clima da escola (PEREZ; MALDONADO, 2006).

Para Toro (2001), um bom clima escolar não é fruto da casualidade; é resultado de uma gestão bem concebida e dirigida, e, por isso, qualquer presença ou ausência de elementos negativos é consequência direta do que está sendo feito ou não pela gestão escolar em todos os níveis, sendo importante que gestores e professores tenham uma visão ampla e integrada da realidade cultural da escola para que possam contribuir com um clima agradável a todos os sujeitos escolares.

Observamos que no Liceu Maranhense existe uma cultura ainda híbrida; um percentual de professores atua em consonância com as práticas pedagógicas orientadas pelas teorias pedagógicas atuais, mas ainda precisa avançar no sentido de disseminar tais práticas a todo um conjunto dos professores, que as vezes se omitem de participar dessas atividades no coletivo da escola. Quanto à gestão escolar, esta apresenta disponibilidade e apoia as práticas pedagógicas inovadoras na escola, dado que contribui para a existência de um clima promissor e atuante no ambiente escolar.

## **2.4 Práticas pedagógicas para as Relações Étnico-Raciais**

A educação para as relações étnico-racial nas escolas estaduais do Maranhão está presente em todos os níveis e modalidades de ensino. No ensino médio, as discussões giram em torno da diversidade sociocultural da nossa clientela escolar e das questões étnico-racial desenvolvidas ao longo do século XX pelos movimentos sociais, em especial pelo Movimento Negro.

A Lei nº. 10.639/03 chega ao Estado Brasileiro no bojo do debate da implantação das políticas de ações afirmativas para a população negra que, embora reivindicadas pelo movimento social negro, compõem o discurso estratégico dos organismos internacionais que defendem a instituição de políticas sociais focalizadas para os mais pobres, entre quais, os negros. Nesse sentido, a Lei nº. 10.639/03 pode configurar-se como um instrumento de luta para o questionamento da ordem vigente, na medida em que coloca em xeque construções ideológicas de dominação, fundadoras da sociedade brasileira. Conforme Gomes,

A Lei nº. 10.639/03 e suas respectivas diretrizes curriculares nacionais podem ser consideradas como parte do projeto educativo emancipatório do Movimento Negro em prol de uma educação antirracista e que reconheça e respeite a diversidade. Por isso, essa legislação deve ser entendida como uma medida de ação afirmativa, pois introduz em uma política de caráter universal, a LDBEN 9394/96, uma ação específica voltada para um segmento da população brasileira com um comprovado histórico de exclusão, de desigualdades de oportunidades educacionais e que luta pelo respeito à sua diferença (GOMES, 2006, p.106).

É oportuno salientar que, sentimos a necessidade de políticas de reparação para ressarcir os descendentes de africanos de todos os problemas sofridos desde o regime escravista, dentre eles danos psicológicos, materiais e sociais. Assim, para aprofundarmos esta discussão na dissertação que pretendemos desenvolver a partir do mencionado Projeto, é que necessariamente tendemos a compreender categorias indispensáveis neste trabalho, quais sejam: racismo, preconceito racial, relações étnico-raciais, educação antirracista, para esse fim, lançamos mão de autores como Abramowicz (2005), Gomes (2006), Munanga (2005), Sodré (2005), Nascimento (2003), Guimarães (2005).

Na Constituição Federal Brasileira de outubro de 1988, o racismo foi definido como crime inafiançável e imprescritível, conforme o Art. 5º inciso “XLII “- a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito a pena de reclusão, nos termos da lei”. Este artigo é regulamentado pela Lei n. 7.716, de 5 de janeiro de 1989, modificada depois pela Lei n. 9.459, de 13 de maio de 1997.

A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei nº.10.639/2003, que alterou a Lei nº.9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

A referida Lei visa ao reconhecimento de iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos e valorização da diversidade através da mudança em discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modos de tratar as pessoas negras, respeitando-as em todos os aspectos, tanto físico, quanto religioso, evitando apelidos, brincadeiras, piadas em busca do conhecimento da sua história e, com isso, desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira.

Desse modo, é importante olharmos para dentro da escola e do currículo e ver que histórias estão sendo produzidas aí e como se constroem os sentidos de pertencimento e exclusão, bem como as fronteiras raciais e étnicas entre os diferentes grupos sociais que ali interagem e estão representados.

Conforme Carr e Kemmis (1988), a prática pedagógica pode ser considerada como o resultado da aplicação de conhecimentos teóricos extraídos de diferentes disciplinas científicas na resolução de problemas, percorrendo um caminho no sentido da ideia à ação, dos princípios teóricos à prática (CARR; KEMMIS, 1988). Para estes autores, “A prática pedagógica, nessa perspectiva, é o resultado de um processo que tem início na própria prática, informada tanto pela teoria como pela situação particular vivenciada pelo ator” (CARR; KEMMIS, 1988, p.75).

A realidade, então, é concebida como totalidade concreta, como um todo que possui sua própria estrutura, que se desenvolve, que se vai criando, na medida em que todos os fenômenos e acontecimentos que o ser humano percebe da realidade fazem parte de uma totalidade, ainda que este não a perceba explicitamente e que somente na perspectiva histórico-crítica ou dialética é que poderá compreendê-la por dentro, em seus processos, em suas múltiplas relações, ou seja, o pensamento histórico-dialético resgata os princípios de especificidade histórica e de totalidade da realidade e, do ponto de vista metodológico, busca apreender e analisar os acontecimentos, as relações e cada momento como etapa de um processo, como parte de um todo (KOSIK, 1976), logo, .

A prática pedagógica assim entendida é uma prática social e como tal é determinada por um jogo de forças (interesses, motivações, intencionalidades); pelo grau de consciência de seus atores; pela visão de mundo que os orienta; pelo contexto onde esta prática se dá; pelas necessidades e possibilidades próprias a seus atores e própria à realidade em que se situam (CARVALHO & NETTO, 1994, p.59).

Também estão na prática pedagógica elementos gerais de sua constituição histórica, políticas públicas e o momento sócio-econômico-político em que se situam e que podem interferir de modo direto ou indireto nessa prática, segundo políticas públicas estabelecidas (reformas educacionais, implantação de novos currículos, submissão a processos de avaliação institucional, etc.) e também segundo o momento histórico em que se vive (eleições de cargos públicos, paralisações de aulas e lutas das categorias docente e discente por seus direitos, etc.).

Assim, a prática pedagógica se constrói no cotidiano da ação docente e nela estão presentes, simultaneamente, ações práticas mecânicas e repetitivas, necessárias ao desenvolvimento do trabalho do professor e à sua sobrevivência nesse espaço, bem como ações práticas criativas inventadas no enfrentamento aos desafios de seu trabalho cotidiano.

As ações práticas criativas abrem caminho para o sujeito-professor refletir, no plano teórico, sobre a dimensão criativa de sua atividade, isto é, sobre a *práxis* (HELLER, 1995), visto que a prática pedagógica é *práxis*, pois nela estão presentes a concepção e a ação que buscam transformar a realidade; há nela unidade entre teoria e prática. Nesse sentido, a prática e a reflexão sobre a prática se colocam como parte da própria prática, num movimento contínuo de construção, como parte da experiência vivida pelos sujeitos e elemento essencial de transformação da realidade (SCHÖN, 2000, 87).

Além disso, a prática pedagógica não só expressa o saber docente como também é fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica, pois, ao exercer a docência, de acordo com suas competências e habilidades, o professor enfrenta desafios que o mobilizam a construir e reconstruir novos saberes num processo contínuo de fazer e refazer, pressupondo limites e possibilidades em constante estado de tensão (PERRENOUD, 2000, p.98).

O conceito de prática pedagógica é ampliado por Vazquez (2006), que o entende em sua unicidade com a teoria, numa relação de dependência e autonomia. Esta historicidade é uma dimensão relevante da prática pedagógica, por permitir pensar os professores e alunos como sujeitos que incorporam e objetivam, ao seu modo, práticas e saberes dos quais se apropriaram em diferentes momentos e contextos de vida, depositários que são de uma história acumulada (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p.28).

A emergência da prática pedagógica como foco de muitas pesquisas nos últimos anos denota uma atenção especial a ela em projetos educacionais, no sentido de valorizar as análises macro e micro das instituições de ensino de qualquer tipo ou origem.

Daí vemos o Projeto Quilombo como,

Prática pedagógica que objetiva descaracterizar a influência de uma determinada cultura escolar que colabora na produção ou reprodução do preconceito racial presente no ambiente escolar. Isso significa que os fazeres e saberes especificamente escolares e pedagógicos pode extrapolar essa cultura dominante da sociedade capitalista em excluir determinados segmentos da sociedade em nome de um passado de desigualdades socioeconômicas e se manifestar como um novo modelo de escolarização que opere rupturas na cultura escolar hegemônica (CAPELO, 2003, p.117).

Ante o exposto, e procurando no cotidiano do contexto investigado os resultados do Projeto Quilombo para a melhoria do contexto escolar no que tange a baixa estima do aluno e ao preconceito que permeia esse ambiente, esperamos encontrar nos resultados concretos dessa prática pedagógica novas formas de ser e de conviver no ambiente escolar, pois, para nós, compreender a escola como espaço multicultural significa compreendê-la levando em conta o cotidiano dos seus sujeitos sociais e históricos. Isso implica resgatar no ambiente escolar o papel destes sujeitos e a trama social que a constitui, enquanto instituição educativa, mas, para alcançar essa compreensão, é necessário olhar a escola, lugar da investigação “por dentro”, conforme nos orienta Lapassade (2005).

### CAPÍTULO 3: METODOLOGIA

A sensação da realidade era direta nos gregos e nos romanos, em toda a “antiguidade clássica”. Era imediata. Entre a sensação e o objeto – fosse esse objeto uma coisa do exterior ou um sentimento – não se interpunha uma reflexão, um elemento qualquer estranho ao próprio ato de sentir. A atenção era por isso perfeita, cingia cada objeto por sua vez, declinava-lhe os contornos, recortava-o para a memória. Quando era dirigida para o interior, incidia atentamente sobre cada detalhe da vida espiritual, concretizando-o pela própria acuidade equilibrada da atenção (PESSOA, 1998, p.424).

O projeto de mestrado deste Programa tem como linha de investigação a inovação pedagógica e toma a prática pedagógica como interesse principal, ou, nas palavras de Fino (2011),

Esse mestrado, ao invés de avançar com panaceias miraculosas para os problemas da educação, ou de aceitar reproduzir o discurso e a liturgia oficiais sobre educação sobre as relações entre a educação e a tecnologia, preferiu olhar para as práticas pedagógicas, em primeiro lugar (FINO, 2011, p. 02).

Desse modo, procuramos desenvolver nossa pesquisa utilizando as práticas pedagógicas inovadoras tendo como elemento inovador a educação para as relações étnico-raciais. A pesquisa foi realizada no Centro Ensino Liceu Maranhense no município de São Luís, Maranhão, Brasil, visando identificar nos resultados do Projeto Quilombo mudanças que possam ter contribuído para práticas pedagógicas inovadoras no ensino e na aprendizagem das relações étnico-raciais.

Utilizamos para visibilizar tais resultados a pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, subsidiada pela análise documental que orienta as relações para educação étnico-raciais, e como técnica de recolha de dados destacamos a análise documental que pode ser utilizada de forma isolada ou conjugada a outras informações coletadas, objetivando um caráter de interpretação e compreensão do contexto histórico do objeto de pesquisa.

A observação participante, a aplicação de questionários aos professores e alunos do campo de investigação, as entrevistas semiestruturadas para professores e o do Caderno de Campo foram também instrumentos onde registramos durante quase quatro meses a rotina da escola e das salas de aula. O que nos propusemos investigar foi se as ações constituintes do Projeto Quilombo podem ser identificadas como inovação das práticas pedagógicas para o ensino e a aprendizagem da educação para as relações étnico-raciais.

### **3.1 Opção metodológica: investigação qualitativa**

Optamos por trabalhar com a pesquisa qualitativa, de caráter etnográfico, visto que pretendíamos agrupar diversas técnicas e instrumentos de investigação que partilham determinadas características, conforme nos orientam Bogdan; Biklen (1994), para os quais os dados recolhidos no campo de investigação são ricos em fenômenos que podem ser visíveis ao investigador, desde que ele utilize os instrumentos corretos para a recolha dos dados relativos a pessoas, locais e conversas (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16).

As questões a investigar se estabeleceram mediante a escolha de algumas variáveis iniciais, mas no decorrer da investigação foram sendo reformuladas com o intuito de alcançarmos os objetivos pretendidos com toda a sua complexidade em seu contexto natural. Stake (1999) assinala três diferenças entre a perspectiva qualitativa e quantitativa da investigação: 1) a distinção entre explicação e compreensão; 2) a distinção entre função pessoal e impessoal do investigador; 3) a distinção entre conhecimento descoberto e o conhecimento construído.

Em relação ao primeiro aspecto, a distinção se assenta no tipo de conhecimento que se pretende alcançar. Para este autor, a distinção não está diretamente relacionada com a diferença entre dados qualitativos e quantitativos, mas sim no fato de que na investigação quantitativa o importante é a explicação e o controle, já na investigação qualitativa, procuramos a compreensão das interações da vida real.

Sobre a segunda distinção, Stake (1999) assinala que os modelos quantitativos habituais ao investigador limitam a sua função de interpretação pessoal, desde que se inicia o desenho da investigação até quando se analisam estatisticamente os dados. Trata-se de um período caracterizado pela ausência de valores.

Por outro lado, os modelos qualitativos sugerem que o investigador esteja no trabalho de campo, faça observação, emita juízos de valor e tenha na análise o elemento essencial para interpretar o curso dos acontecimentos. Complementando Stake (1999) afirma que a investigação qualitativa está direcionada para casos ou fenômenos em que as condições contextuais não são conhecidas ou não podem ser controladas pelo investigador.

A terceira distinção se assenta no posicionamento epistemológico e se relaciona com a problemática das realidades múltiplas, na medida em que, para Stake (1999), a realidade não pode ser descoberta, mas interpretada e construída. Ou seja, em qualquer investigação não existe descoberta do fenômeno investigado, como é pretensão da investigação quantitativa, porém construção ou interpretação desse fenômeno. Dessa forma, a

investigação quantitativa procura a lógica da descoberta e a investigação qualitativa, a lógica da construção do conhecimento.

Daí entendermos que nossa investigação é de cunho qualitativo, por buscarmos conhecer e analisar no contexto real da escola lugar da investigação as interações sociais existentes que denotem práticas pedagógicas inovadoras com vistas à educação das relações étnico raciais, sem juízo de valor e sem a pretensão de modificá-las; somente identificá-las à luz dos nossos questionamentos, para, ao final, sermos capazes de caracterizá-la em seu habitat natural.

### **3.2 Observação Participante**

Para Malinowski (1978), o observador participante deve interagir na realidade, dominar seus referenciais teóricos, colocando-se no ambiente de pesquisa com respeito e empatia, tão íntima e intensa quanto possível, com abertura e sensibilidade com a sua cultura, “como se fora um caçador ativo seguindo sua presa até a sua toca mais inacessível”, ou seja, cabe ao pesquisador ser o perscrutador insistente, que está sempre entre as balizas do conhecimento teórico e das informações de campo (MALINOWSKI, 1978, p. 45).

Nesta investigação, a técnica da observação participante foi aplicada mediante um roteiro que foi do geral para o particular e vice-versa, fundamentando-se na capacidade humana de formar opiniões e tomar atitudes a partir da/na interação com outros indivíduos (MINAYO, 2008). A observação participante é a parte essencial do trabalho qualitativo, tão importante que alguns estudiosos a tomam como método em si mesmo para a compreensão da realidade. Schwartz apud Minayo a define como

[...] um processo pelo qual se mantém a presença do observador numa situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica, onde o observador é parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por esse contexto (MINAYO, 2008 p. 168).

O investigador participante assume, pois, uma tarefa nada fácil, e sua tarefa é um processo moroso, complexo e extenuante, exigindo, segundo Vasconcelos, “[...] um ritmo paciente, lento, atento, de escuta, espírito aberto, disponibilidade, possibilidade para estar com, pressupõe assim um ritmo que comparado à velhice, é um tempo de voltar a ter tempo e consequentemente, estar disponível” (VASCONCELOS, 2008, p. 45).

Nossa investigação é fruto de uma exposição fotográfica organizada pelos professores e alunos do Liceu Maranhense, escola de Ensino Médio da Rede Pública de São Luis-Maranhão, a qual foi resultado de um projeto de extensão desenvolvido por professores de educação básica da referida escola, com vistas a discussão da educação para as relações étnico-raciais, que são objeto de ensino e aprendizagem, conforme orientação das leis da educação nacional no Ensino Médio, etapa final a educação básica.

Destacamos que, nosso objeto de investigação nos levou a procurar compreender, nas ações constituintes do Projeto Quilombo, que culminaram com a exposição fotográfica, características de inovação pedagógica que tenha contribuído para as práticas pedagógicas inovadoras no âmbito das salas de aula, trazendo conseqüentemente novas formas de ser, fazer e conviver e aprender em sociedade.

Para o alcance de nossos objetivos, utilizamos a técnica de observação participante, por colocar-nos como nativo no contexto investigado durante um tempo suficiente para conhecer e compreender as ações e relações sociais constituintes desse contexto, não sem enfrentar o olhar duvidoso de nossas intenções pelos nossos pares, mas com a convicção de que com o tempo seríamos inseridos naquela realidade.

Tal técnica, subsidiada pelos registros de campo, paulatinamente nos fornecem elementos para identificarmos e compreendermos por que são assim e não de outro jeito, que supostamente para mim de forma hipotética seria melhor, evidenciando ser uma técnica correta para a inserção no campo quase despercebida pelos investigados.

Para Minayo (2008), o Diário de Campo é pessoal e intransferível. Sobre ele o pesquisador se debruça, no intuito de construir detalhes que no seu somatório vai congrega os diferentes momentos da pesquisa. Enfatiza a autora que este ato demanda um uso sistemático que se estende desde o primeiro momento da ida ao campo até a fase final da investigação, pois, quanto mais anotações nesse Diário, maior será o auxílio ele oferecerá à discussão e à análise do objeto estudado.

Usamos também a Triangulação de dados, apontada por alguns autores (ANDRÉ, 2005; YIN, 2005; MARTINS, 2008) como procedimento fundamental à validação da pesquisa, considerando que

[...] a confiabilidade de uma investigação poderá ser garantida pela utilização de várias fontes de evidências, sendo que a significância dos achados terá mais qualidade ainda se as técnicas forem distintas. A convergência de resultados advindos de fontes distintas oferece um excelente grau de confiabilidade ao estudo, muito além de pesquisas orientadas por outras estratégias. O processo de triangulação garantirá que descobertas da investigação sejam convincentes e acuradas, possibilitando um estilo corroborativo de pesquisa. (MARTINS, 2008, p. 80).

A triangulação dos dados nos ajudou a validar os dados encontrados na pesquisa através dos instrumentos observação de campo, questionários e entrevistas, visando a uma aproximação de resultados mais confiáveis e mais próximos das evidências encontradas. Aproximando os resultados encontrados, foi-nos possível perceber se os objetivos foram alcançados e em que medida os resultados corroboram os questionamentos iniciais ou os refutaram.

A escolha da triangulação dos dados foi o procedimento mais adequado que encontramos frente ao material analisado, bem como aos objetivos da pesquisa e a literatura pertinente. Esta escolha se apoiou no interacionismo simbólico, a partir de conceitos e princípios básicos da psicologia social, originalmente elaborados pelo cientista social Hebert Mead (1863-1931), que as empregou no estudo do comportamento coletivo (das massas, das multidões e do público em geral).

Convém salientar que o foco do interacionismo simbólico está nos processos de interação social que ocorrem entre indivíduos ou grupos, mediados por relações simbólicas que, para Denzin (1973), significa a combinação e o cruzamento de múltiplos pontos de vista, isto é, a visão de vários informantes e o emprego de uma variedade de técnicas de coleta de dados que acompanham o trabalho de investigação.

Assim, para a coleta de dados precisamos utilizar um longo período de investigação e observações repetidas, a verificação de plausibilidade da mesma, retornando sempre aos dados e às interpretações para alcançarmos a validade pertinente. Para Coutinho (2005), a validade está ligada à constituição das amostras e à sua representatividade.

Outro argumento que favorece a validação neste tipo de pesquisa é o conceito de generalização feito pelo “usuário”. Não é o autor do trabalho que generaliza, mas, sim, o leitor (Peshkin,1993). Este avalia as descobertas do estudo e questiona que aspectos se aplicam à sua situação específica. A generalização feita pelo usuário “não é de nenhuma maneira uma medida inferior de validade externa” (LOCK, 1989).

A origem, propriamente dita, da noção de “triangulação” deve ser procurada em ciências outras que não as ciências sociais e humanas, se origina da navegação e da topografia, ela é frequentemente entendida como um método para fixar uma posição (Cox e Hassard, 2005). Neste campo, a triangulação se refere a um método para determinar a posição de um ponto C, através da observação de dois pontos, A e B.

Para Minayo (2010) é possível representar a triangulação de dados através de um organograma que contemple a base teórica que deu apoio ao desenvolvimento dos conceitos e

das variáveis do contexto investigado, o questionário que quantificou os sujeitos implicados na pesquisa com suas características etária, profissionais, étnicas e culturais, as entrevistas que nos informaram sobre o desenrolar do Projeto Quilombo com suas dificuldades e possibilidades no alcance de seus objetivos e a observação que através do registro de campo nos instruiu no sentido de conhecer por dentro lugar da investigação, e os sujeitos que nela interagem.

### **3.3 A recolha de dados**

Para a recolha de dados brutos o uso de questionários fechados e de entrevistas semiestruturadas foram instrumentos importantes para coletar as opiniões individuais e coletivas. Schrader (1987) comenta que, no âmbito de determinados grupos sociais atingidos coletivamente por fatos ou situações específicas, desenvolvem-se opiniões informais abrangentes de modo que, sempre que entre os membros de tais grupos, haja intercomunicação sobre tais fatos, esses se impõem, influenciando normativamente na consciência e no comportamento dos indivíduos.

Com tais instrumentos foi possível identificar algumas características pessoais, opiniões, juízo de valores, concepções e intenções dos investigados. Segundo Minayo (2008) o questionário é um instrumento para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas e situações vivenciadas que o investigador deseja registrar para alcançar seus objetivos de estudo.

Em geral o questionário tem por objetivo principal descrever as características de uma pessoa, ou de determinados grupos sociais ou mesmo acontecimentos sociais que envolvam pessoas do grupo investigado, enquanto que a entrevista para Marcone e Lakatos (1995) tem sido considerada um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante conversação de natureza profissional proporcionando ao entrevistador a informação que ele necessita (LAKATOS; MARCONI, 1995, p.195-196).

Nesta visão está contemplado apenas o aspecto supostamente neutro, como aponta Minayo (2008), de coleta de dados e a posição passiva do entrevistado, considerado como mero informante. A autora considera a entrevista como “uma arena de conflito e contradições”, onde está em jogo a interação entre pesquisador e pesquisado (MINAYO, 2008, p. 109).

### 3.4 A análise e o tratamento dos dados coletados

Quanto à análise e confiabilidade dos dados encontrados, utilizamos para os resultados, a partir dos questionários aplicados, os métodos matemáticos que nos possibilitam realizar a validação da investigação através de análise percentual e análise de conteúdo das entrevistas, para termos um *feedback* com as reflexões teóricas feitas antes da imersão ao campo de pesquisa, a fim de conduzir-nos aos resultados parciais. Utilizamos também a Triangulação dos dados alcançados como técnica que poderá corroborar ou refutar os resultados finais da investigação.

Por outro lado, como o que queríamos alcançar com nossos objetivos era saber se todas as atividades desenvolvidas no âmbito do Liceu Maranhense poderiam ser identificadas naquele contexto de ensino e aprendizagem como inovação pedagógica e se essas práticas pedagógicas tiveram repercussão nas rotinas de salas de aula após o encerramento do Projeto, foi através das observações de campo que chegamos às nossas considerações sobre a problemática.

Nesse sentido, a seguir analisaremos alguns fragmentos dos registros de campo demonstrando que a educação para as relações étnico-raciais estão presentes no contexto escolar em forma de racismo, preconceito, desigualdades sociais e econômicas, embora supostamente se diga que elas não existem, conforme podemos constatar.

Mesmo com um projeto dessa importância e dimensão socioeducativa, houve aprendizagens, muito conhecimento foi alcançado, mudanças foram feitas, mas ainda persiste no ambiente escolar um ranço de preconceito que, embora velado, vez em quando aparece nos discursos individuais e coletivos.

## **CAPÍTULO 4: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS**

A escola é um espaço de possibilidade especialmente por permitir a configuração de processos coletivos, fomentando o encontro com o outro. Para que este encontro seja produtivo deve ser mediador do encontro consigo. As crianças que sofrem duros golpes em seu cotidiano podem fazer desse encontro um movimento de compreensão das marcas de sua experiência. A escola, para acolher as crianças das classes populares, precisa constituir procedimentos pedagógicos adequados a elas, procedimentos que incorporem produtivamente suas experiências (ESTEBAN, 1994, p.139).

### **4.1 O Centro de Ensino Liceu Maranhense**

O Centro de Ensino Liceu Maranhense iniciou suas atividades em 1839, em um pavimento térreo do antigo Convento do Carmo situado na Praça João Lisboa em São Luís do Maranhão. Neste capítulo procuramos identificar a missão e a visão de futuro desenvolvida por essa instituição pública, considerada uma das mais antigas no Brasil.

Até meados do século XVIII, coube aos jesuítas a responsabilidade de ministrar ensino na Colônia; esteve nas mãos deles o monopólio da cultura letrada. Porém, com a expulsão da ordem jesuítica, em 1759, e a conseqüente extinção dos estabelecimentos escolares fundados pelos religiosos inacianos, desarticulou-se o sistema educacional até então vigente, cabendo ao governo português a regulamentação das “Escolas Régias”, instituições educacionais que deveriam constituir a rede pública ofertada pelo Estado na Colônia. Tais escolas seriam mantidas com os recursos provenientes dos “subsídios literários”, imposto cobrado sobre os diversos gêneros de consumo.

Fotografia 1 - Fachada do CEM Liceu Maranhense



Fonte – Arquivo pessoal

Foi esse dispositivo legal que determinou a oferta do ensino secundário no Maranhão, contribuindo para a fundação do Lyceo Maranhense, conforme escritos de época. Na revisão constitucional de 1934, materializada pelo Ato Adicional do mesmo ano, foi delegada competência às Assembleias Legislativas Provinciais, para legislarem sobre a instrução pública primária e secundária, culminando quatro anos depois com o início das aulas no Lyceo Maranhense. Era presidente da Província do Maranhão, naquele momento, o Dr. Vicente Thomaz Pires de Figueiredo Camargo, o qual sancionou a Lei Provincial nº 77, de 24 de julho de 1934, criando o Lyceo Maranhense, tendo como modelo o Lyceo da Corte, posteriormente denominado de Colégio Pedro II. Em 1941, o Lyceo Maranhense ganhou sua sede definitiva no Parque Urbano Santos, onde permanece até hoje. Neste parque antes funcionou o 5º Batalhão de Infantaria do Exército.

Em conformidade com o Projeto Político-Pedagógico (2012), o Centro de Ensino Médio Liceu Maranhense tem como missão educacional a crença na vida e na capacidade do homem de compreender a realidade e nela atuar, tornando-se melhor e contribuindo para a qualidade de vida de toda a sociedade.

Atualmente esse colégio conta com um corpo docente formado por 137 professores, dos quais 10 são contratados, 13 estão atuando em outras funções e 23 estão afastados por motivo de doenças através das licenças para tratamento de saúde ou para fazerem mestrado ou doutorado. Desse quantitativo, está registrado no Projeto Político-Pedagógico da escola que 31 professores do corpo docente são especialistas, 15 são mestres e 05 são doutores nas mais diversas áreas, dados que garantem um padrão de qualidade para a escola.

No Liceu Maranhense estudaram inúmeros jovens que participaram da construção da sociedade maranhense, os quais, por meio do convívio com seus pares e mestres, ajudaram não só a contar a história intelectual, política e artística do Estado e do País, mas também a participar da sociedade como cidadãos atuantes. No que se refere à categoria socioeconômica dos alunos, a maioria pertence à classe média baixa e mora nos arredores da escola.

Inicialmente, o Liceu Maranhense funcionou com dois cursos de formação de nível médio: o de Marinha e o de Comércio. Este último suprimido logo após a sua criação devido ao acentuado caráter literário do ensino do Liceu, haja vista toda a sua clientela ser candidata aos cursos superiores, fato que mereceu críticas, pois a oferta de cursos que habilitassem a uma profissão era necessária, considerando o contexto que necessitava do aparelhamento da sociedade com pessoas que pudessem ser úteis à vida prática e produtiva. Combatiam-se, assim, os exclusivismos jurídico, clássico e teórico da época.

Embora algumas reformas educacionais viessem a introduzir outros cursos, os esforços não foram significativos, tendo em vista que prevalecia a mesma feição literária e propedêutica. Atualmente é oferecido no Liceu Maranhense o Ensino Médio com base nas diretrizes legais da educação brasileira que estimulam a aproximação do ensino ao preparo para o mundo do trabalho, a formação cidadã e a convivência em sociedade. A escola tem em sua estrutura interna:

- 01 Sala de Direção
- 01 Sala de Reunião
- 01 Sala da Coordenação
- 01 Sala da Secretaria
- 01 Sala do Diretor
- 01 Sala dos Professores
- 30 Salas de aula
- 01 Sala de xerox
- 01 Sala de limpeza
- 01 Laboratório de Química
- 01 Laboratório de Biologia
- 01 Laboratório de Matemática
- 01 Laboratório de Informática
- 01 Laboratório de Física
- 01 Laboratório de Artes Visuais
- 01 Biblioteca
- 01 Cantina
- 01 Quadra coberta
- 02 Quadras
- 07 Banheiros
- 01 Anfiteatro
- 01 Herbário

Fotografia 2 – Sala dos professores



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

O Liceu Maranhense é constantemente elogiado na imprensa escrita e televisiva da cidade, sendo ovacionado por ser um ambiente de origem tradicional, no entanto contextualizado em suas estruturas administrativa e pedagógica, e seu atual gestor não mede esforços para manter a disciplina e tradição que essa instituição vem adotando através dos anos de existência.

Um exemplo disso são os eventos que ocorrem constantemente em seus ambientes, como a exposição fotográfica do Projeto Quilombo, objeto desta dissertação e mais recentemente a Exposição “Miguel Vieira Ferreira”, no Auditório do Liceu Maranhense, para homenagear o maranhense Miguel Vieira Ferreira (1837-1895), que se destacou no movimento abolicionista brasileiro. A solenidade teve a presença da neta do abolicionista maranhense reverenciado em todo o Brasil, a médica paulista Mary Vieira Ferreira Prado.

Figura 2: Exposição no auditório do Liceu Maranhense sobre a vida e obra do maranhense Miguel Vieira Ferreira (1837-1895), abolicionista, republicano, escritor, jornalista, educador, poliglota, militar, pioneiro na educação da mulher no Brasil e fundador e primeiro pastor da Igreja Evangélica Brasileira.



Fonte: Jornal Pequeno em 24/02/2016

A filosofia da escola procura ter como missão formar o aluno crítico e responsável por si e pela comunidade educativa. Comparado às melhores escolas do País, o Liceu Maranhense tem sido alvo de elogios pelo ensino oferecido, procurando seguir as orientações contidas na LDB nº. 9.394/96 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 1997).

Ao longo de sua trajetória, o ensino ofertado no CE Liceu Maranhense passou de um ensino tradicional, livresco e conteudista para uma metodologia calcada na construção crítica dos conteúdos com o desenvolvimento da pedagogia de projetos, a fim de proporcionar a participação dos alunos na sua própria formação.

As críticas existentes sobre a escola atual passam pela observação do seu distanciamento em relação à vida social dos alunos e, nesse aspecto, as autoridades educacionais constituídas vêm desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, trabalhando no sentido de minimizar essas lacunas com a construção de uma legislação nacional que contemple as orientações necessárias para o desenvolvimento da educação básica, nesse caso especificamente do ensino médio nele oferecido.

Assim, o CE Liceu Maranhense segue as orientações advindas da LDB nº. 9.394/96, das DCN (1997), do Plano Nacional de Educação (2011-2020), com o objetivo de preparar o aluno do ensino médio para ser um cidadão consciente de suas responsabilidades sociais e apto para o ingresso no mundo do trabalho /ou a dar continuidade aos seus estudos em nível universitário.

Dessa forma, o CE Liceu Maranhense incluiu no seu Projeto Político-Pedagógico o ensino interdisciplinar e seus desdobramentos na construção da sociedade brasileira e maranhense em especial, concretizada na sala de aula e em todos os seus espaços com projetos educacionais que envolvem um currículo integrado em suas diferentes modalidades de formação humana integral.

As DCN do Ensino Médio orientam a organização do currículo em Áreas de Conhecimento, correspondente aos propósitos do Ensino Médio: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, enfocando a relação entre o particular e a totalidade na perspectiva do ensino, compreendendo as áreas do conhecimento com suas afinidades, sem perder de vista suas especificidades demonstrando que o conhecimento científico traz em sua essência respostas as necessidades sociais.

Logo, o Ensino Médio tem se constituído como um nível de ensino de maior complexidade na estruturação das políticas educacionais, com vistas ao enfrentamento dos desafios estabelecidos pela sociedade hodierna, reconhecendo sua finalidade precípua que é o

desenvolvimento do indivíduo, assegurando a este uma formação integral indispensável ao exercício da cidadania, fornecendo-lhes meios para progressão no mundo do trabalho e em estudos posteriores (LDB, art.22).

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

Políticas voltadas para a educação escolar devem oferecer a essa população estudantil garantia de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, além de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos. Há que ter ainda condições para alcançar todos os requisitos, tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, bem como possibilidades para ingresso no mercado de trabalho, conforme orientações da LDB 9.394/96.

Segundo essa concepção, o Ensino Médio faz da cultura escolar um componente de formação geral relacionado aos aspectos socioeconômicos da sociedade brasileira que devem ser orientados pela formação educativa oferecida na escola básica e nesse sentido os projetos desenvolvidos no CE Liceu Maranhense têm como foco o desenvolvimento dessas habilidades em seus alunos, através de seus projetos interdisciplinares.

Em conversa com a Profa. Delzúte Dantas Brito Vaz, formada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará e em História pela Universidade Federal do Maranhão, soubemos que ela trabalha há 33 anos na escola, já se encontrando em processo de aposentadoria.

Disse-nos a professora que trabalha com 04 turmas, que se traduzem em um total de 180 alunos; destacou que a escola segue as orientações das leis da educação e se orienta por uma filosofia inovadora; teceu elogios ao Ensino Médio atual com base nas mudanças oriundas do governo federal, destacando que Programas como Ensino Médio Inovador e Mais Educação são programas que visam ajudar a melhoria da educação dos jovens alunos do país e do estado do Maranhão, especialmente do Liceu Maranhense, quando este adotou a proposta estadual do ensino inovador. Finalizou destacando que com a oportunidade de

umentar a jornada de permanência do aluno na escola com atividades diversificadas, isso melhorou o índice de aprovação e diminuiu a evasão da escola nos últimos anos.

#### 4.1.1 Perfil profissional e étnico dos professores e alunos implicados na pesquisa

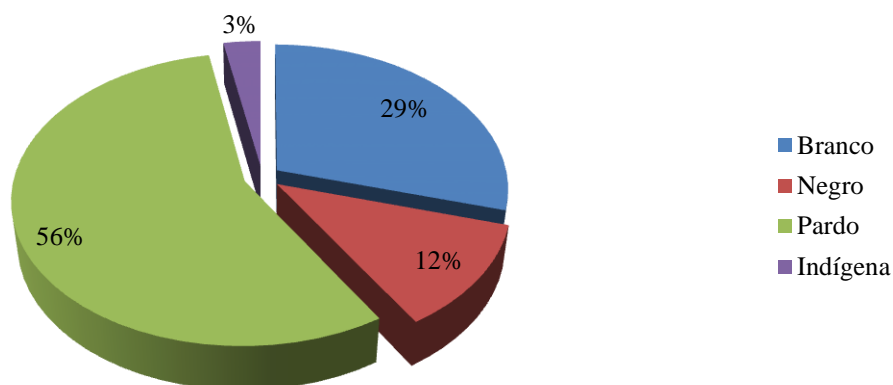
Os professores envolvidos no projeto de pesquisa foram em sua maioria os que trabalham nos turnos matutino e noturno com o 1º ano do Ensino Médio. Contemplamos os professores com formação em Letras, História e Geografia, tomando como aporte as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Resolução, CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004, e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Parecer CNE/CEB nº 2/2007, aprovado em 31 de janeiro de 2007.

Tais orientações corporificam a obrigatoriedade da inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos de Educação Básica, especialmente os componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil, e como tratamos dos quilombos que ocuparam geograficamente muitos espaços no território brasileiro, incluímos os professores de geografia, num percentual representativo e aleatório de 5 professores de cada área de ensino.

Observamos que os mesmos são concursados para o exercício docente na rede pública estadual, da qual o Liceu Maranhense faz parte, embora um percentual deles trabalhe também na Rede Municipal e Privada. No intuito de compreender como os professores e alunos se autoidentificam em relação a sua cor e quais suas concepções a respeito das questões étnico-raciais que ocorrem no contexto escolar, aplicamos um questionário objetivando conhecer suas percepções a respeito destas implicações, representados nos gráficos a seguir:

Gráfico 1 - Resultado da pesquisa sobre cor/etnia dos professores do diurno e noturno da escola

### 1) Como o(a) senhor(a) se auto identifica em relação à sua cor?



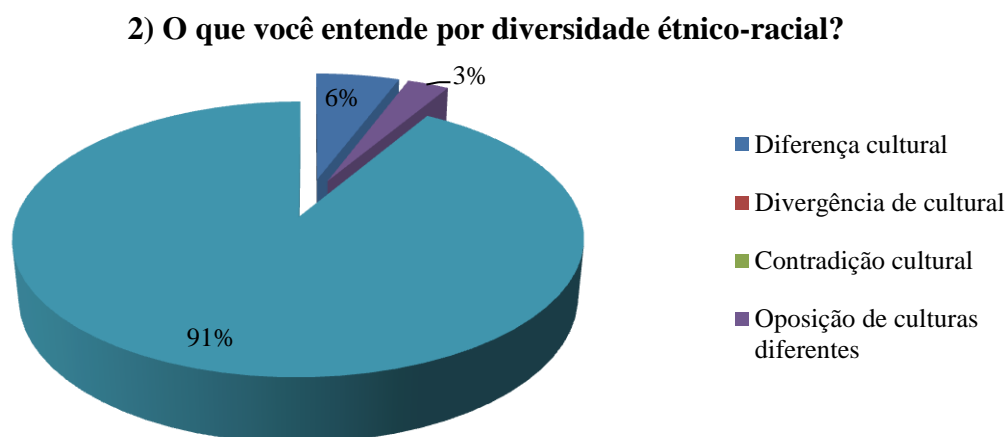
Com relação a variável cor/etnia dos professores do turno diurno e noturno da escola, correspondente àqueles que foram sujeitos da pesquisa, obtivemos o seguinte resultado: 56% dos professores inquiridos nos responderam que são pardos, identificação utilizada pelo IBGE, quando utiliza esses referenciais para elaborar o Censo Escolar ou qualquer outro. Por outro lado, o termo “pardo” aparece nos primeiros registros de nascimento no Brasil como sendo de pessoas descendentes da miscigenação entre brancos, índios e negros e que portanto não possuem características fenotípicas específicas de nenhuma dessas origens, o que é visto, inclusive, como uma tentativa de escamotear a origem negra do povo brasileiro. Atualmente as pessoas se identificam como pardas desde que tenham pele “morena” com outros traços de origem negra.

Entretanto, 29% dos referidos professores se identificam como brancos, 12% como negros, que na verdade é uma minoria, levando-se em consideração os demais percentuais, dados que nos levam a corroborar a ideologia de que existe ainda no mercado de trabalho a predominância de oportunidades a pardos e brancos. Os 3% indígena e os 12% de negros são uma excessão nessa sociedade em que ainda perpetua a exclusão desses sujeitos que fazem parte da nossa construção histórica.

Na segunda questão perguntamos aos professores sobre diversidade étnico-racial e obtivemos como respostas a predominância de 91% que entendem ser multiplicidade de etnias e raças diversas. Resposta redundante no sentido de que etnia e raça são vocábulos que identificam origem cultural; 6% entendem como diferença cultural que mais se aproxima da perspectiva da diversidade e heterogeneidade da sociedade brasileira e 3% disseram ser

oposição de culturas diferentes, com o que não concordamos visto que oposição pressupõe disputa e não capacidade de respeitar as diferenças culturais.

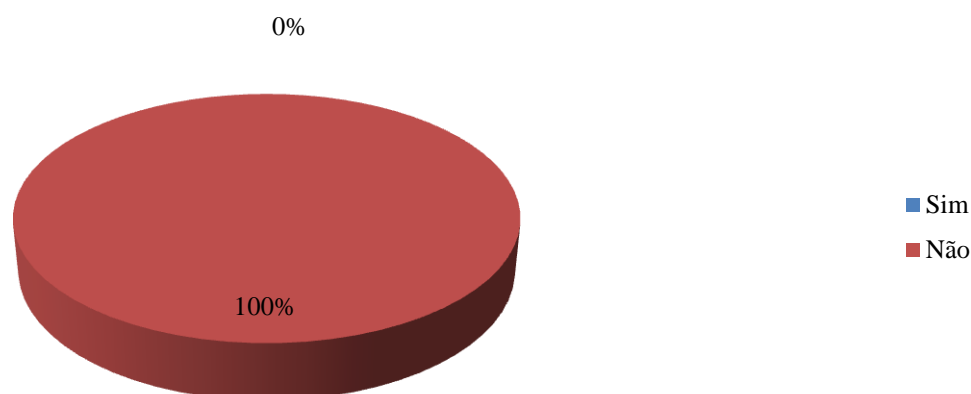
Gráfico 2 – Resultado da pesquisa com professores acerca de seu entendimento sobre diversidade étnico-racial



Com relação à formação para as relações étnico-raciais, oferecida pela escola, objeto da 3ª questão, 100% dos professores pesquisados confirmam que já participaram de algum curso de formação sobre diversidade étnico-racial.

Gráfico 3 – Resultado da pesquisa com professores acerca da formação para as relações étnico-raciais.

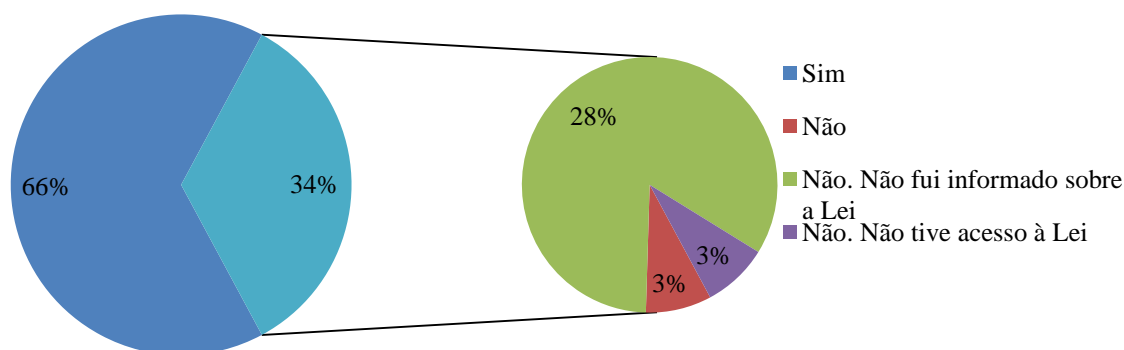
**3) O(a) senhor(a) já participou de algum curso de formação dentro da temática "diversidade étnico-racial"?**



Quanto ao conhecimento dos professores sobre a obrigatoriedade da Lei nº10.639/03, com a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, incluída no currículo oficial da Rede de Ensino, 66% dizem que têm conhecimento sobre a Lei, e 34% dizem não ter tido acesso ou informação sobre a mesma.

Gráfico 4 - Resultado sobre o conhecimento dos professores relativo à obrigatoriedade da Lei nº10.639/03, com a temática “História e Cultura afro –Brasileira” que a inclui no currículo oficial da Rede de Ensino

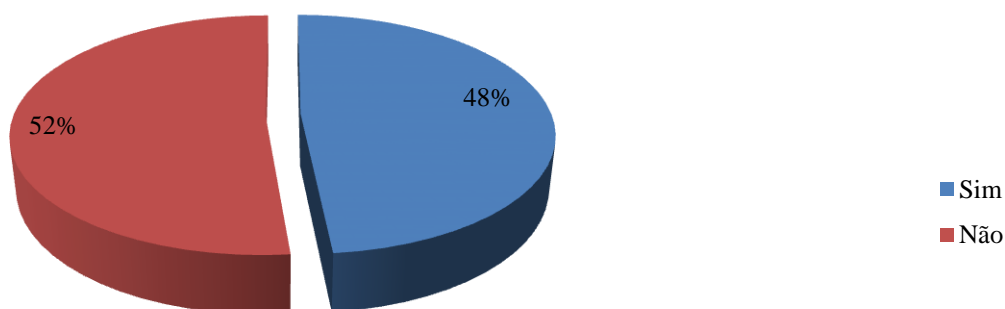
**4) O(a) senhor(a) conhece a Lei nº 10.639/03 que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"?**



Diante dessa pergunta, 66% dos professores confirmam que conhecem a Lei 10.639/03 que torna obrigatória a inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira, enquanto 34% disseram desconhecer essa legislação. Esse percentual, por outro lado destacam que não foram informados sobre a referida Lei, bem como 3% disseram não ter tido acesso a mesma. São dados difíceis de serem críveis, na medida em que essa legislação foi amplamente divulgada pelo MEC e por outros órgãos do País, quando de sua publicação.

Gráfico 5 – Sobre o material utilizado na escola direcionado a temática étnico-racial

**5) O Material didático utilizado na escola trabalha a temática étnico-racial?**

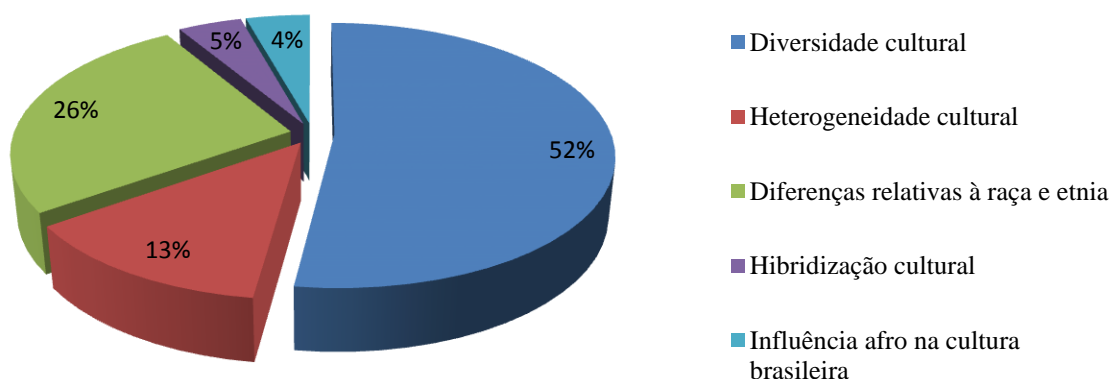


Com relação ao material utilizado em sala de aula, direcionado à temática das relações étnico-raciais, 52% dos professores destacaram que costumam abordar assuntos vinculados à diversidade cultural; 26% dizem tratar com seus alunos sobre questões de raça e

etnia; 13% falam de heterogeneidade cultural; 5% dizem falar de hibridização cultural e 4% falam da influência da cultura afro na cultura brasileira. Em síntese, são respostas bastante diferentes, que nos parecem descontextualizadas da discussão que está posta nas propostas de ensino sobre a inclusão e valorização da matriz africana em nossa realidade escolar, o que nos leva a supor em uma situação de descompromisso por parte dos professores em geral sobre essa temática. E, muito embora, existam professores comprometidos com essa problemática, vale destacar que estes são negros e/ou afrodescendentes.

Gráfico 6 – Assuntos abordados na temática étnico-raciais com o material didático da escola

**6) Quais os assuntos abordados dentro da temática étnico-racial, no material didático utilizado na escola que você trabalha?**



Quanto à variável sobre os assuntos abordados dentro da temática étnico-raciais, com o material didático da escola, percebemos que a maioria dos professores ainda trabalha na perspectiva da folclorização da cultura africana, conforme fala Jair Santana; Tania Maria Baibich; Claudemir F. Pessoa, num relato de pesquisa nesse mesmo campo epistemológico publicado na Revista Eletrônica Pesquiseduca v. 2, n.3, jan.-jun. (2010). Eles destacam que “não há por parte dos professores nenhuma consciência de que este tipo de processo de assimilação dos valores indeníários do grupo dominante, através da ideologia de branqueamento, se dá em grande parcela da população negra brasileira, visto que o sujeito vítima do preconceito busca ser aquilo que supõe que o outro no caso, o branco desejaria que ele fosse, deixando para tanto de ser o que é” (BAIBICH, 2010, p.01). Isso contribui para que o objetivo da elite, o da unidade nacional, seja gradualmente alcançado (D'ADESKY, 2001, p.43-44).

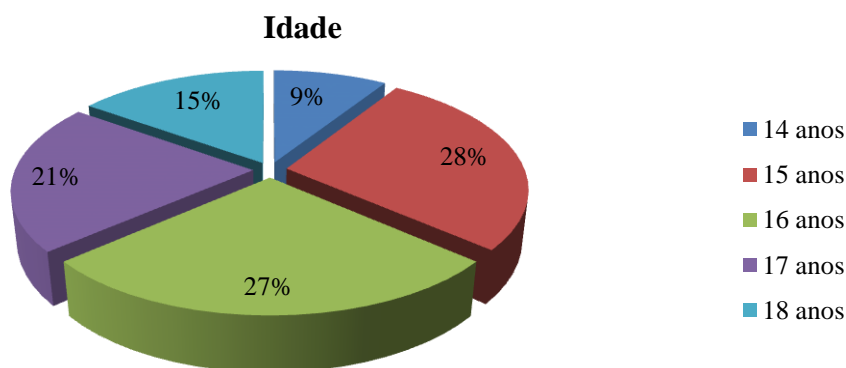
Por outro lado, embora a política educacional brasileira, representada pelos organismos federais como SECAD e SEPPPIR, que são secretarias responsáveis pelas políticas

de inclusão e reparação das questões étnico-raciais no Brasil, tenham disponibilizado desde 2003, um conjunto de materiais pedagógicos e didáticos às escolas de todo o país, estes não foram socializados em sua maioria com os escolares, e se foram não tiveram a repercussão que era esperada no âmbito das salas de aula. Materiais do tipo livros didáticos, brinquedos, jogos educativos, livros de histórias infantis, programas computacionais foram alguns dos que chegaram às escolas brasileiras, com o objetivo de descaracterizar as práticas etnocêntricas de ensinar, presentes em nossas escolas desde muito tempo.

Entendemos por todas as razões elencadas, que é difícil essa mudança de comportamento de cima para baixo, e por isso vimos na iniciativa do Projeto Quilombo, uma oportunidade de mudança no Liceu Maranhense.

Aplicamos um outro questionário aos alunos do 1º ano do Ensino Médio, participantes da investigação, no intuito de ter destas informações acerca das mesmas questões aplicadas aos professores e assim podermos cruzar as respostas, para obtenção de divergências ou similaridades. Este instrumento procurou dar conta da variável idade desses alunos implicados no contexto da investigação, donde obtivemos os seguintes percentuais:

Gráfico 7 – Idade dos alunos do turno diurno e noturno

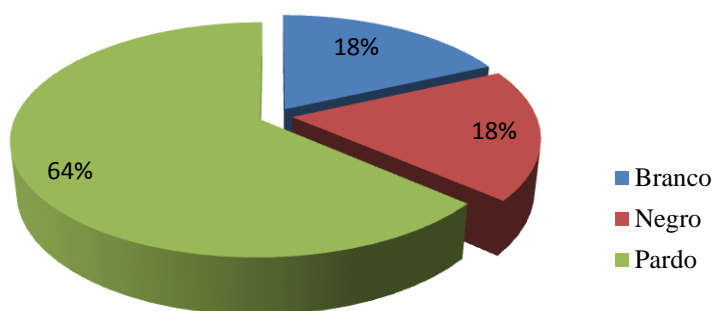


Conforme observamos no Gráfico 7, relativo a variável Idade dos alunos, este nos aponta que 9% são alunos com 14 anos; 28% com 15 anos; 27% com 16 anos; 21% com 17 anos e 15% com 18 anos, donde os alunos de 14 a 15 anos estudam no turno diurno, conforme Indicação CME N° 08/98 - Aprovada em 10/12/98 que orienta o ingresso e permanência do aluno no ensino fundamental de 6 a 14 anos completos até 31 de março no ano da matrícula e no ensino médio de 14 a 18 anos no mesmo critério, sendo que os de 14 a 16 até 31 de março do ano da matrícula terão de ser matriculados preferencialmente no turno diurno e de 1º de abril do ano da matrícula até 18 anos a completar em 31 de março do ano da matrícula preferencialmente a noite, inclusive se já estiver ingressado no mercado de trabalho.

Os professores envolvidas no Projeto Quilombo nos disseram que as atividades extraclases ou complementares aos conhecimentos teóricos baseados nos livros didáticos e em aulas expositivas são mais aceitas por alunos do turno noturno e, no caso do Projeto Quilombo, que envolveu as viagens nos finais de semana, estes alunos se demonstraram maior interesse que aqueles do turno diurno. Por outro lado, durante a exposição fotográfica, estes alunos assumiram a recepção aos visitantes explicando-lhes do que se tratava, bem como todo o processo de coleta das informações fotográficas.

Gráfico 8 - Como os alunos se autoidentificam com relação a sua cor

### 1) Como você se autoidentifica em relação à sua cor?



Na segunda questão perguntamos ao aluno como ele se autoidentifica em relação à cor de sua pele e obtivemos as seguintes respostas: a maioria se diz (64%); 18% se disseram branca e 18% negra. Percebemos que a maioria se diz parda que é a cor que aparece em seus registros de nascimento.

Para Piza e Rosemberg (2003), tomando como base alguns censos a partir de 1872, quando ocorreu o primeiro censo geral da população brasileira para diferenciar as pessoas com base na condição de livres ou escravas, é que se passou a utilizar a categoria “parda” para diferenciar de “negra” e assim determinar a condição de cada um na sociedade e ir dando um certo branqueamento aos descendentes de negros no país.

Segundo os referidos autores, as categorias utilizadas àquela época eram: preto, pardo, branco e caboclo. Preto e pardo eram as categorias de cor reservadas aos escravos e à pessoas livres. A categoria cabocla era reservada aos indígenas (PIZA; ROSEMBERG, 2003). Tais comportamentos para Piza e Rosemberg (2003),

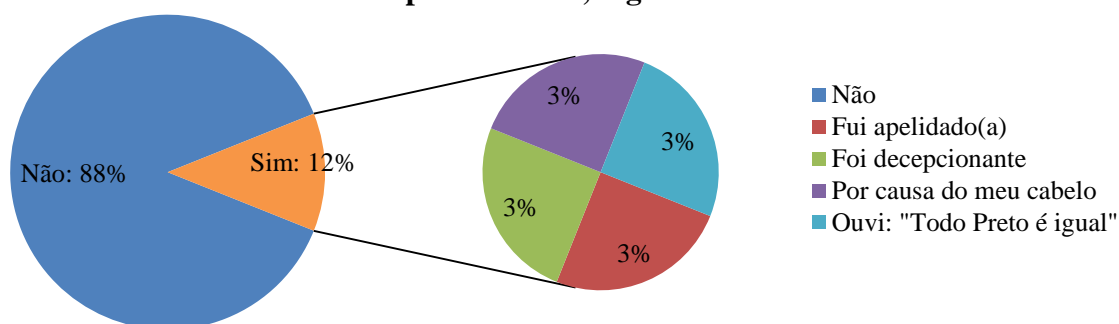
Ocultam em grande parte a verdade, especialmente de refratários à cor original a que pertencem sendo que os próprios indivíduos nem sempre podem declarar sua ascendência. Além do mais, a tonalidade da cor deixa a desejar como critério discriminativo, por seu elemento incerto (PIZA; ROSEMBERG, 2003, p. 6)

Para Piza e Rosemberg (2003, p 107), “As palavras para nomear a cor das pessoas não são meros veículos neutros enunciadores de matizes, mas carregam índices de preconceito/discriminação, de seu distanciamento e de sua superação”. Conforme Soares (2008, p. 103), cor é uma construção social baseada parcialmente em características genéticas herdadas da mãe e do pai e parcialmente em características socioeconômicas herdadas da família na qual a criança nasce ou adquiridas ao longo da vida.

Para Osório (2004) a classificação racial não estabelece com precisão um tipo ‘biológico’, mas se aproxima de uma caracterização sociocultural local, trazendo uma carga de traços nos indivíduos que os rotulará como vítimas de discriminação. Tais explicações justificam que os sujeitos desta investigação tenham sido registrados pelos seus pais como pardos, embora sejam de descendência negra (p. 114).

Gráfico 9 – Resultado da pesquisa sobre o preconceito racial na escola

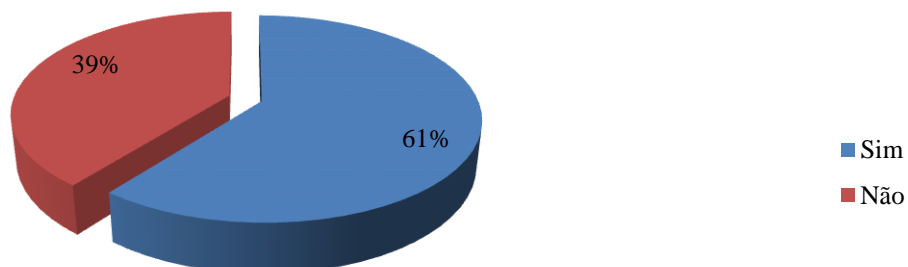
**3) Alguma vez na escola você foi vítima de preconceito racial? Se a resposta for sim, diga como foi.**



A pergunta de número 3 foi para sabermos se os alunos já haviam sido vítimas de algum tipo de preconceito e, se possível, feita para identificarmos o tipo de preconceito. Obtivemos os seguintes resultados: 88% dos alunos disseram nunca ter sido alvo de preconceitos, enquanto 12 % afirmaram ter sofrido situações preconceituosas na forma de apelidos relacionados a sua aparência, cor do cabelo e da pele. Conforme gráfico acima: 3% relacionado aos cabelos; 3%, à apelidos depreciativos relacionados à sua etnia e o restante só afirmou ter sido decepcionante.

Gráfico 10 - Pesquisa sobre orientações/reflexões relativas ao preconceito racial na escola.

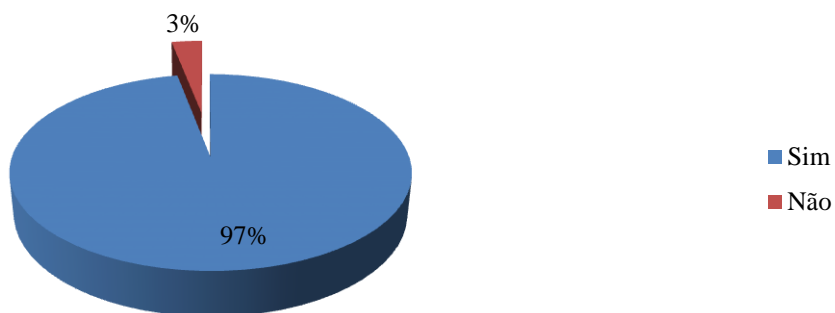
**4) Você já teve orientações/reflexões, na escola, sobre o preconceito racial?**



Quanto às orientações dadas na escola e na sala de aula pelos professores relacionadas ao preconceito racial, um percentual de 39% disse que não teve nenhum tipo de orientação e ou reflexão e 61% disse ter sido orientados em situações de sala de aula; o restante dos alunos foi omissos neste quesito.

Gráfico 11 - Reflexões sobre desigualdades raciais para a formação do aluno

**8) Você considera relevante as reflexões sobre as desigualdades raciais para a sua formação?**



Perguntados quando se consideravam relevantes as orientações e reflexões sobre desigualdades raciais para a sua formação, 97 % responderam que sim e 3% disseram que não consideram importante; o restante não se posicionou.

Com relação a essas variáveis, foi-nos possível constatar que persiste entre os alunos e professores implicados no contexto investigado pouco interesse por essa temática, fato que atribuímos à falta de conhecimento sobre tal problemática, muito embora assumam que são discriminados primeiro por serem jovens, condição que já os coloca como indivíduos com pouca responsabilidade social, às vezes pela maneira como se vestem, mas

principalmente quando são negros ou afrodescendentes, moradores de favelas e ou bairros de periferia, dados que contribuem para a sua baixa-estima.

#### **4.2 A Lei nº10.639/03 e sua implementação no Centro de Ensino Liceu Maranhense**

A Constituição Federal Brasileira de 1988 (art 5º, I, Art. 210, Art 206, § 1º do Art. 242, Art 215 e 216); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996); a Lei n. 10.639/2003; a Resolução CNE 01/2004 e o Parecer CNE/CP 03/2004; a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); as Declarações e os Planos de Ação das Conferências Mundiais de Educação para Todos (JONTIEM, 1990 e DACAR, 2000) e da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas Durban (2001) constituem os principais parâmetros legais e compromissos internacionais assumidos pelo Estado brasileiro referentes ao enfrentamento das desigualdades raciais na educação.

Estes documentos contribuem para a efetivação das políticas educacionais e orientam as escolas brasileiras a trabalhar em seus conteúdos curriculares a contribuição da cultura africana para a formação do País e para os alunos se reconhecerem como sujeitos desse processo dinâmico que está posto, tanto no contexto social quanto no escolar hodierno.

Neste subtítulo da dissertação, faremos uma retrospectiva da contribuição dos documentos legais para a efetivação das políticas educacionais antirracistas, a fim de percebermos de que forma a escola “lugar da investigação” tem contribuído com programas e projetos educativos na sala de aula e fora dela no propósito de minimizar os índices de desigualdade, violência e preconceito que ainda permeiam o espaço escolar em particular e a sociedade em geral.

A maioria da população brasileira é miscigenada, com prevalência da origem africana que durante muito tempo carregou e ainda hoje carrega o estigma da escravidão. Para além desse estigma, perpassa ainda em nossa sociedade a visão economicista do negro como mercadoria de baixo custo. Bastam ver que no mercado de trabalho ocupam cargos de valor terciário com baixos salários, são em geral oriundos das classes sociais com baixo capital cultural e despossuídos de capacidades propositivas, porquanto organizativa.

No entanto, não podemos perder de vista que o movimento negro e as políticas públicas têm contribuído para a efetivação de avanços que vêm minimizando o impacto dos ranços oriundos da escravidão, tais como o acesso da população afro-brasileira a condições de

igualdade nas esferas da vida social: o mercado de trabalho e a educação (MUNANGA, 2005, p.89).

No que tange à consolidação dessas mudanças, esses dois segmentos citados se retroalimentam, visto que se o mercado de trabalho exige mão de obra qualificada, a escola por sua vez contribui para a qualificação dessa mão de obra que se habilita ao exercício de tarefas antes não pensadas, devido à falta de capital cultural para atender a demanda do mercado. Constatamos, porém, a prevalência de determinadas formas de preconceito<sup>1</sup> e racismo<sup>2</sup> em relação aos trabalhadores negros, reproduzindo a hierarquia da antiga ordem social.

Atualmente, com as intervenções feitas a partir do movimento negro organizado nas principais áreas urbanas do país, das políticas afirmativas desenvolvidas no âmbito das universidades, da melhoria da formação de professores com vistas à introdução dessas posturas raciais que antes não eram tratadas com tanta clareza no âmbito das salas de aulas, a discriminação racial vem sendo minimizada e os indicadores de renda e educação de pretos e pardos estão se tornando mais próximos pelo menos à primeira vista, pois, mesmo de forma simulada ainda permeia nossa realidade social e escolar formas de discriminação, como pode ser visto nesta investigação.

Assim, devemos continuar com a bandeira de luta antirracista hasteada, através de um exercício permanente de luta, ensino, aprendizagem e ações afirmativas com o propósito de questionar a atuação da escola em seus diferentes níveis, a partir de uma revisão ampla da forma como os negros são recepcionados na sala de aula especificamente.

Tais questionamentos passam pelos programas curriculares, se materializam nos livros didáticos, na formação de professores e, majoritariamente, estão presentes no ensino, de forma a não se desconsiderar ou omitir a participação africana e afro-brasileira na construção do conhecimento em diferentes áreas das ciências.

A Lei nº. 10.639/2003 é o ponto de partida e de chegada de uma luta histórica da população negra para se ver respeitada frente aos outros povos, e na sala de aula essa Lei contribui para a ruptura de um tipo de postura pedagógica que não reconhece as diferenças resultantes do nosso processo de formação nacional, portanto ela deve ser vista como um estímulo à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

---

<sup>1</sup> Preconceito é um juízo pré-concebido, que se manifesta numa atitude discriminatória, perante pessoas, crenças, sentimentos e tendências de comportamento. É uma ideia formada antecipadamente e que não tem fundamento sério.

<sup>2</sup> Racismo é a convicção sobre a superioridade de determinadas raças, com base em diferentes motivações, em especial as características físicas e outros traços do comportamento humano.

Para a UNESCO/OREALC (2007),

A educação é um direito humano fundamental e os estados têm a obrigação de garanti-la mediante sua promoção, proteção e respeito à diversidade de experiências e culturas, assegurando à população a igualdade de oportunidades para o acesso e a apropriação do conhecimento. Tais elementos orientam os princípios de uma educação de qualidade para todas as pessoas, ou seja, equidade, pertinência, relevância, eficácia e eficiência (UNESCO/OREALC, 2007).

Sintonizada com este pressuposto, a Resolução CNE/CP n.1/2004, publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 22/6/2004, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

O Parecer n. 003/2004, homologado em 19 de maio de 2004 pelo Ministro da Educação, ao regulamentar a alteração da LDB Lei n. 9.394/1996 buscou cumprir o estabelecido na Constituição Federal de 1988, em algumas constituições estaduais, no Estatuto da Criança e do Adolescente e no Plano Nacional de Educação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais constituem, também, uma resposta à demanda da população afrodescendente para que o Estado assuma políticas de ações afirmativas, de reparação, reconhecimento e valorização da história do negro e da negra em acordo com as disposições da Declaração e Plano de Ação de Durban (2001), contribuindo para as mudanças na educação brasileira e para o desempenho do aluno em situação de aprendizagem.

Tal afirmação está baseada em estudos quantitativos e qualitativos desenvolvidos pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), pelo Instituto de Pesquisas Aplicadas (IPEA) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que explicitam em suas séries históricas que a maior parte da população afrodescendente está entre aqueles e aquelas que mais enfrentam cotidianamente as diferentes facetas do processo de exclusão educacional.

Considerando a magnitude, a abrangência e a complexidade do desafio de promover a igualdade racial nas escolas do país, o Plano Nacional de Educação (2011-2021) assume explicitamente como foco o reforço à Lei n. 10.639/2003. Entendemos que esforço similar deve ser feito com relação à Lei n. 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura dos povos indígenas brasileiros na Educação Básica nacional.

Partindo do reconhecimento das especificidades envolvidas na implementação de cada uma dessas leis, devem ser construídas estratégias por parte das escolas brasileiras, para

que articulem esforços de políticas de diversidade, mobilizando os sujeitos que atuam no campo educacional.

No que tange à educação escolar, o Liceu Maranhense, situado em São Luís, no estado do Maranhão, vem atuando de forma sistemática e integrada no sentido de criar as condições sistêmicas para a efetiva aplicação dessas leis, com trabalhos educativos materializados em sala de aula e extraclasse, através de projetos para a educação das relações étnico-raciais. Estas revelam as experiências desenvolvidas pelos professores e alunos comprometidos(as) com os princípios da igualdade racial, contando com o apoio da equipe gestora da escola e por vezes com financiamentos públicos.

Contudo, percebemos que esses projetos ainda sofrem relativa descontinuidade curricular e disciplinar, pois nem todos os professores e, conseqüentemente, nem todas as matrizes curriculares estão envolvidas em tais projetos, sendo estes por vezes descontínuos, com pouca articulação com os conteúdos curriculares tratados em sala de aula.

Assim, com o objetivo de estabelecer uma amostra da arquitetura escolar desenvolvida no Liceu Maranhense com objetivo de enfrentar e minimizar as múltiplas dimensões da desigualdade presente no contexto escolar, refletimos sobre alguns projetos desenvolvidos pelos professores das áreas de humanas, visando envolver, sensibilizar e minimizar os impactos das desigualdades existentes nesse contexto.

### **4.3 Considerações acerca dos projetos interdisciplinares no Centro de Ensino Liceu Maranhense**

#### **4.3.1 O Projeto da Nossa Cor**

O referencial teórico e prático desse Projeto partiu dos professores que atuam no turno noturno da escola, no ano de 2012, como parte de um Seminário Interdisciplinar Liceísta, com vistas ao encerramento do ano letivo (mês de novembro). Na ocasião houve a comemoração dos 400 anos de fundação da cidade de São Luís (1612-2012), dos 170 anos de fundação da escola e do movimento emancipacionista denominado Balaiada, notadamente um movimento originário das camadas populares oriundas da alforria escravista. Esse foi um ano de comemorações as mais diversas, e o Liceu Maranhense se fez presente com algumas contribuições culturais.

O objetivo do Projeto foi despertar no aluno a valorização da sua história e enfatizar a participação dos negros e negras na construção da identidade brasileira, contando

com a participação discente através de encenação, produção de material visual, divulgação nas mídias (*blogs, facebooks* e *site* institucional), danças tradicionais, como capoeira e tambor de crioula. Contou com o apoio da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, do Arquivo Público Estadual e da Universidade Federal do Maranhão, por meio de representação de profissionais que atuam nessa área de estudo.

Para os promotores do evento, esse Projeto teve a culminância esperada e seu resultado repercutiu em nível interno e externo à escola, dando aos professores a possibilidade de refletir com seus alunos sobre essa problemática que faz parte do cotidiano de todos os sujeitos escolares. Isso trouxe como consequência a certeza de que a escola está no caminho certo e que projetos desse tipo devem fazer parte do cotidiano escolar, fato que levou os professores a desenvolver outras atividades que dessem continuidade a essa reflexão. Essa experiência contribuiu para o desenvolvimento do Projeto Quilombo, visto terem sido aprofundadas as reflexões contempladas no trabalho com o projeto “Da nossa Cor” que propiciou a circulação da temática pelos conteúdos além das três disciplinas que ancoram o projeto como História, Arte e Filosofia, contribuindo com a ampliação do conhecimento e, conseqüentemente, promovendo uma mudança de atitude, por suscitar uma nova proposta pedagógica e científica para o Centro de Ensino Liceu Maranhense que foi o Projeto Quilombo: uma forma de resistência.

#### 4.3.2 O Projeto Quilombo: uma forma de resistência

O Projeto Quilombo, objeto de nossa investigação, fez parte dessa mobilização maior e teve como objetivo possibilitar aos professores e alunos analisar os fatores que contribuíram para a formação e manutenção dos quilombos no Brasil em geral e no Maranhão em particular, com vistas a avaliar *in loco* o contexto sociocultural desses remanescentes de negros e negros que vivem no território maranhense.

O início das atividades se deu no ano de 2013, quando ocorreu o encontro de entidades quilombolas<sup>3</sup> no Liceu Maranhense, com o objetivo de fortalecer a luta pelo direito à terra, ao desenvolvimento sustentável e à igualdade dessas comunidades. Para Ronaldo dos Santos, representante àquela época da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), passados 15 anos da criação do

---

<sup>3</sup>As comunidades quilombolas são grupos étnicos – predominantemente constituídos pela população negra rural ou urbana –, que se auto definem a partir das relações com a terra, o parentesco, o território, a ancestralidade, as tradições e práticas culturais próprias. Estima-se que no Brasil existem mais de três mil comunidades quilombolas.

CONAQ, somados a outros encontros já realizados, este ano nossa proposta foi analisar a vida das comunidades quilombolas, as políticas públicas voltadas para seus habitantes e a organização do movimento negro com vistas às reivindicações dos quilombolas.

Para a consecução da proposta diversas ações foram desenvolvidas, dentre elas, a visita a um quilombo para que os alunos tivessem a oportunidade de conhecer as condições sociais e culturais do mesmo, e o quilombo escolhido foi o de Santa Rosa dos Pretos situado no município de Itapecuru-Mirim/Maranhão.

Assim, pudemos identificar nas ações afirmativas do Liceu Maranhense formas de contemplar o que orienta a base legal da Educação Nacional, bem como o que tange às políticas educacionais com respeito à valorização de nossas raízes étnico-culturais.

#### *4.3.2.1 As ações constituintes do Projeto Quilombo com vistas à inovação pedagógica*

A preparação para o Projeto e a escolha dos alunos do turno diurno e noturno ocorreu de comum acordo com os alunos do 1º ano do Ensino Médio, segundo as professoras Ellen Viana, Iracema Sá e Jacira Pavão, que se dispuseram a nos fornecer todas as informações necessárias ao desenvolvimento de nossa pesquisa, destacando o interesse e a disponibilidade dos alunos quanto ao Projeto o qual contou inicialmente com 34 alunos dos turnos diurno e noturno selecionados de acordo com seus interesses.

A professora Jacira relatou que antes de iniciar as práticas pedagógicas tendo em vista à incursão dos alunos no contexto investigado, deslocou-se por duas vezes para a comunidade o Quilombo Santa Rosa dos Pretos em Itapecuru Mirim-Maranhão, a fim de conhecer o acesso, as pessoas, as possibilidades que esse local poderia oferecer ao ensino e a aprendizagem dos alunos.

Posteriormente, as professoras citadas montaram o Projeto e o apresentaram ao Gestor-Geral da escola, o qual, embora receptivo, colocou como impedimento a falta de recursos para implementá-lo, ônus que foi assumido pelas professoras autoras do Projeto, embora tenham tido que reduzir o número de alunos para participarem da viagem até o local da pesquisa.

Segundo a professora Jacira, *a sondagem ao campo de pesquisa foi para promover a conscientização dos alunos sobre a realidade vivida pela comunidade quilombola, dentro de uma perspectiva extracurricular, e para posteriormente trabalharem em sala de aula relacionando o conteúdo curricular das respectivas disciplinas com as informações sobre educação étnicoracial, quilombo e terra de negro.*

Nesse contexto, chegou à escola o Programa Federal de Educação, denominado Ensino Médio Inovador, que dispunha de recursos financeiros necessários a escola para projetos inovadores como o Projeto Quilombo, possibilitando ao Gestor-Geral disponibilizar uma parte desses recursos para que o referido Projeto tivesse continuidade. Então, permaneceram os mesmos 14 alunos do 1º ano do Liceu Maranhense de turnos distintos, sem seleção e ou critérios estabelecidos, mas dependendo do interesse próprio de cada aluno e de sua interação com o lugar da pesquisa, ou seja, o Quilombo Santa Rosa dos Pretos.

Segundo a professora Iracema, *no primeiro momento houve a preocupação em sensibilizar a comunidade escolar e depois o projeto foi aprovado com respaldo do Ministério da Educação (MEC) através do Programa Ensino Médio Inovador, sendo significativas as contribuições ao mesmo, dando para contratação de profissionais especializados em artes cênicas, vídeo, fotografia e dança, para desenvolverem oficinas com os alunos envolvidos no Projeto*, nos disse a professora Ellen.

Fotografia 3 – Roda de conversa do Projeto Quilombo, teatralização, danças e interação dos alunos.



Em continuação a professora Ellen relatou-nos que *os alunos dos três turnos da escola (Matutino, vespertino e noturno) foram convidados a participarem de palestras no auditório da escola para sensibilizá-los sobre o Projeto, através de vídeos, fotos, exposição sobre o tema proposto e, no dia 25 de setembro de 2012, à tarde, aconteceu no auditório da escola o encontro entre a comunidade escolar e comunidade quilombola que foi chamada para uma roda de conversa intitulada “Ser quilombola é a minha identidade”, com a participação dos representantes do quilombo Santa Rosa dos Pretos, município de Itapecuru-*

*Mirim, onde foram desenvolvidas muitas atividades.*

Segundo a professora Ellen, *a oficina de teatro e a roda de conversa nos orientaram no planejamento do Projeto Quilombo com narrativas importantes sobre o preconceito e a discriminação vividas por estas populações. Em contrapartida também houve interação de conhecimentos e vivência que nos possibilitaram o repensar nossa postura enquanto cidadãos e sujeitos de direitos.*

Em continuação, diz a professora, *também nos possibilitou identificar como são complexas as relações de gênero que permeiam esses espaços e como neles as mulheres vivenciam a violência nas suas relações afetivas. Em síntese, foram muitas aprendizagens ali construídas e aumentando nossa inquietude de continuar o trabalho que nos propúnhamos.*

A professora Ellen afirmou ainda que *os quilombolas e os alunos tiveram oportunidade de fazer algo diferente com as crianças quilombolas: distribuímos quites escolares e em seguida fizemos oficinas de pintura, teatro, caracterização de figurinos e maquiagem. Ficou claro para nós que a escola ainda é um espaço que exclui, discrimina e não está preparada para trabalhar a diversidade.*

Ante o exposto, entendemos que é importante a comunidade e a escola estarem abertas para o diálogo; essa aproximação vai favorecer o conhecimento da nossa própria história, principalmente no que se refere à tradição, cultura e vivência de matrizes africanas tão ignoradas neste diálogo.

Na roda de conversa, os quilombolas falaram de sua trajetória histórica e sua luta pela terra, as dificuldades enfrentadas no âmbito da saúde, educação, moradia, do transporte e quanto à discriminação racial, conforme nos relatou a quilombola que faz parte da Associação de Produtores Rurais de Santa Rosa, Helen Jaqueline Pires Belfort, que é também agente comunitária de saúde no Quilombo.

Segundo a aluna K, aluna do 1º ano do turno noturno, *a roda de conversa foi momento de narrativas importantes sobre a comunidade e de tomada de decisões para os mesmos, decisão de se assumir tarefas para se envolver e conhecer as pessoas, um pouco de suas vidas e de sua história.*

Já para a aluna Y, *o Projeto proporcionou o meu conhecimento, principalmente sobre minha identidade, porque até então não sabia ou tinha medo de me identificar.*

O aluno M, do 1º ano noturno, disse que *foi muito legal, pois não sabia o que era um quilombo e indo a comunidade Santa Rosa dos Pretos, tive oportunidade de conhecer as pessoas, as casa, a cultura deles, a religião, enfim, muita coisa que eu não sabia da vida no quilombo.*

Para o aluno J, *essa oportunidade dada pelos professores foi muito boa para nós alunos pois sem ela pensávamos que Quilombo era só lugar de escravo fugido.*

Identificamos na fala dos alunos e dos professores quão profícua foi à iniciativa desses docentes incluindo a roda de conversa e posteriormente a viagem ao Quilombo Santa Rosa dos Pretos para a construção da identidade negra dos alunos e deles próprios, abrindo uma possibilidade de aproximação entre a escola e a comunidade quilombola, os professores e os alunos, bem como entre alunos que passaram a se autoidentificar e valorizar suas origens.

Fotografia 4 - Professoras participantes do Projeto Quilombo



Fonte – Acervo do Liceu Maranhense

Fotografia 5 - Encontro “Roda de conversa” no Liceu Maranhense



Fonte – Acervo do Liceu Maranhense.

Helen Belfort destacou que as dificuldades de sua comunidade passam pela falta de garantia de assistência à saúde, à educação e a infraestrutura do Quilombo, onde o sistema educacional é insatisfatório. *As escolas não são adequadas como a gente sonha. É muito abafada, muito quente. Para terminar o ensino médio tem que se deslocar para Itapecuru. Dinheiro não tem e carro também não, e aí fica difícil.*(Informação Verbal)<sup>4</sup>.

Ela enfatizou ainda que naquele período a prefeitura havia retirado o ônibus escolar de Santa Rosa: *[...] para vir para Itapecuru são doze quilômetros e eu tenho que vir pagando passagem ou então vir de carona, arriscando a minha vida para poder terminar o meu magistério. Eu também faço curso de enfermagem, também em Itapecuru, nos finais de semana. E é com muita dificuldade. A gente tem que ter muita persistência".*

Diante da precariedade da educação e falta de trabalho, muitos jovens têm saído da comunidade. *[...] as adolescentes preferem ir para São Luís para trabalhar em casa de família, para morar lá trabalhando. Têm outras que saem para outros estados para trabalhar em casas de famílias. Têm umas que ainda conseguem terminar os estudos, têm outras que não se interessam mais pelo estudo.*

Outra luta da Associação da Comunidade de Santa Rosa refere-se ao direito à moradia. Helen Jaqueline fala que as casas da comunidade ainda são de taipa: *[...] nós agora ganhamos um projeto de melhoria habitacional... Só que foram só contempladas 26 famílias. Mas nós somos 425 famílias. Nós vamos conseguir essas outras casas, só que é de outra etapa. Nós estamos lutando! Que nós vamos conseguir essas outras até que contemple todas as famílias.*

Acentuou que as mulheres de sua comunidade não participam muito da Associação de Produtores Rurais de Santa Rosa e nem de outras instâncias políticas. A maioria das mulheres preferem lavar, passar e engomar: *[...] mas têm outras que já estão se sobressaindo. Tem duas que gostam de sair muito: sou eu e a minha prima Anacleta. Ela participa muito, muito, muito! Nós chamamos mais mulheres. Tem umas adolescentes que já acompanham [...], inclusive Anacleta estava presente nesse encontro.*

Além da pouca participação feminina, aquelas que participam sofrem preconceito e acentua: *Eu tenho é que lutar contra esses preconceitos, essa discriminação. Não, eu também não me importo com essas conversas, eu só posso dizer que a minha consciência está tranquila.* Também falou sobre as festas e a religiosidade da comunidade - *[...] a maioria é catolicíssima e tem também muitas culturas.*

---

<sup>4</sup> Informação verbal concedida por Jaqueline Pires Belfort em palestra no Liceu Maranhense em setembro de 2010.

Após esse momento, os alunos presentes envolvidos no Projeto foram divididos em quatro grupos, constituídos inicialmente de 20 alunos compreendendo 80 alunos, cada grupo ficou responsável por pesquisar em reportagens ou artigos de jornais, revistas, vídeos, livros, textos impressos, fotos e mapas assuntos que tratassem sobre "trabalho escravo" e ou "quilombo" e ainda sobre quilombo no Maranhão, especialmente Santa Rosa, e foi solicitado que os alunos registrassem por escrito suas opiniões.

Segundo a professora Ellen, depois desse trabalho foram disponibilizadas fichas de inscrição para que, de acordo com a aptidão e o interesse, os alunos se inscrevessem nas oficinas das quais gostariam de participar, e foram desenvolvidas oficina de dança afro maranhense, artes cênicas, fotografia e filmagem: cada oficina no final contou com 10 alunos. Naquele momento participavam apenas 40 alunos. O Projeto também contou com outros participantes que entraram em cena no momento da sua execução, a saber: moradores do quilombo, palestrantes, professores de fotografia, dança, artes, filmagem, consultores, etc..

Na terceira etapa, foi organizada a viagem dos alunos à comunidade, para fazerem o reconhecimento e observação local, entrevista com os moradores, coleta de dados do relato oral e históricos de vida, fotografias do local, coleta de fontes bibliográficas, estatísticas e documentais, primárias e secundárias.

Para o registro da pesquisa de campo, continuou a professora, *os estudantes foram munidos de diário de campo, máquina fotográfica, gravador e celular. Após a identificação da comunidade como Remanescentes de Quilombos através dos documentos de registros, os alunos ouviram os moradores e conheceram a cultura local (culinária, danças, rituais religiosos etc.), tudo gravado e fotografado.*

#### 4.3.2.2 A comunidade do Quilombo Santa Rosa dos Pretos em Itapecuru-Mirim/MA

O reconhecimento da comunidade de Santa Rosa dos Pretos foi feito por meio do Decreto Estadual nº 15.849, de 01/10/1997 (MARANHÃO, 2007), e também foi reconhecida como comunidade quilombola por vários órgãos nacionais e internacionais, como a Associação Brasileira de Antropologia (ABA), a Fundação Cultural Palmares (FCP), a Fundação Ford (FF), a Universidade Federal do Maranhão, (UFMA), a Secretaria de Cultura do Estado do Maranhão (SECMA), o Serviço Social do Comércio do Maranhão (SESC-MA), o Projeto de Apoio a Comunidades de Quilombos no Brasil (PROACQ), o Instituto Brasileiro de Ação Popular (IBrAP), o Instituto Marquês de Valle Flor (IMVF), a Fundação

Interamericana(IAF) e a Comissão Européia (A FORÇA DOS TAMBORES QUILOMBOLAS, 2011).

A Comunidade quilombola de Santa Rosa está localizada nas margens da BR-135, aproximadamente a 18 km da sede município de Itapecuru Mirim no Povoado Santa Rosa do Barão, hoje chamado de Santa Rosa dos Pretos. A comunidade rural possui aproximadamente 625 famílias com vínculo ancestral aos seus primeiros ocupantes, portanto são descendentes de escravos, e vivem da cultura de subsistência, valorizando as tradições culturais de seus antepassados. Existem no local cerca de 580 casas, algumas construídas de alvenarias e outras de taipas. O local tem dois poços artesanais, que sempre estão com problemas em suas bombas, ocasionando falta da água para a maioria da população quilombola.

No local há uma escola de educação infantil e outra de educação básica, esta funciona no turno diurno com o ensino fundamental e no turno noturno com o ensino médio. Atualmente está sendo construído pelo governo do Estado do Maranhão um complexo educacional que vai funcionar com toda educação básica. Há um posto de saúde que não está funcionando, duas igrejas evangélicas, quatro igrejas católicas e sete associações.

As associações são de moradores e trabalhadores rurais, que garantem suas reivindicações e que dão acesso às políticas públicas, são compostas por seus moradores e apoiadas pelas organizações da sociedade civil como as não governamentais (ONGs), as confessionais, os sindicatos de trabalhadores rurais e entidades do movimento negro.

As associações existentes na comunidade de Santa Rosa são: Associação dos Produtores Rurais Quilombolas, Associação de Comunidades Negras Rurais Quilombolas do Maranhão, Associação dos Humildes Trabalhadores Quilombolas, União de São Raimundo, Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), as quais cabem o planejamento e a realização de ações relativas à vida da comunidade.

Também a comunidade está incluída em alguns projetos, como o Projeto de Apoio a Comunidades de Quilombos no Brasil (PROACQ) e De olho no Futuro-Sementinha. Este de iniciativa do Governo Federal, destinado a questões familiares, com enfoque principalmente nas gestantes e crianças.

A agricultura é rudimentar, baseada na derrubada e queimada, e são cultivados os seguintes produtos: arroz, milho, mandioca, feijão, maxixe, melancia, abóbora, pepino, melão, quiabo, vinagreira, batata doce, gengibre, gergelim, fava e amendoim. No combate às pragas, os quilombolas não utilizam inseticidas, o fazem com benzimentos ou remédios caseiros.

Além da roça, eles desenvolvem a cultura do babaçu, que se baseia na extração das amêndoas de grande valor mercantil e industrial, praticamente o único sustento de grande parte da população rural. Suas folhas servem de matéria-prima para a fabricação de utilitários, como: cestos, abanos, peneiras, esteiras, cercas, janelas, portas, armadilhas, gaiolas, etc. e como matéria-prima fundamental na armação e cobertura de casas e abrigos, a casca do fruto fornece um eficiente carvão.

A divisão do trabalho da comunidade é por sexo: ao homem cabe o abate do mato e a queimada, e a mulher responsabiliza-se pela plantação, colheita e capina. A Fazenda Santa Rosa pertenceu ao irlandês Lourenço Belfort, que veio residir no Maranhão no início do século XVIII, instalando sua fazenda chamada Kylrue na margem esquerda do Rio Itapecuru, para criação do bicho-da-seda e também para o cultivo do arroz, anil e algodão. Posteriormente essa fazenda foi dividida entre os descendentes dos Belfort.

Segundo Souza Filho e Andrade (2007), depois da Lei Áurea, grande parte dos proprietários de terras da região de Itapecuru se encontravam arruinados e alguns abandonaram as propriedades, outros doaram suas terras a seus ex-escravos, a exemplo, a fazenda Santa Rosa dos Pretos que por último pertenceu a um coronel de milícias e dono de escravos, Joaquim Raimundo Nunes Belfort (1820-1898), que recebeu o título de Barão de Santa Rosa. Ele teve um filho com uma ex-escrava, chamada América Henriques, e reconheceu seu filho oficialmente, conforme seu testamento, existente no Arquivo Público do Estado do Maranhão – APEM de 1898.

O documento de doação deixado pelo Barão passou de geração a geração até chegar aos seus escravos alforriados que se responsabilizaram por estabelecer as normas de convívio da comunidade e permitir ou negar a fixação de novos posseiros. Além dos descendentes das sete famílias de ex-escravos das terras de Santa Rosa, outros camponeses se juntaram a esse núcleo inicial, inclusive imigrantes cearenses.

À época dos senhores de escravos era costume aos ex-escravos utilizarem o sobrenome dos seus antigos donos, assim os de "Santa Rosa do Barão", que tiveram como legado o sobrenome Belfort, e até hoje a maioria dos moradores possui esse sobrenome. Outro sobrenome comum nessa comunidade é Pires, provavelmente de escravos oriundos de uma fazenda localizada em Santa Rita, vizinha a Itapecuru-Mirim, chamada “Outeiro dos Pires” (LUCCHESI, 2008).

Encerrando seu depoimento, a professora Iracema declara que o *quilombo sem sombra de dúvida constitui um das raízes históricas dos atuais povoados rurais negros, enquanto elemento de união e preservação da identidade dos grupos, onde essa identidade é*

*criada e reforçada por um território comum.* No entanto, o que se tem visto ao longo da história são os latifundiários ou as grandes empresas invadindo o território dos quilombolas por meio de documentos registrados em cartórios. Daí o acirramento dos conflitos pela posse dos territórios e as tentativas de expropriação através de grilagens cartoriais.

#### 4.4.3 A viagem ao Quilombo Santa Rosa dos Pretos e as dificuldades enfrentadas

Segundo a professora Jacira Pavão, a primeira viagem à comunidade Quilombo de Santa Rosa dos Pretos foi de expectativa, tanto por parte dos alunos quanto por parte dela, e durante os dias que a antecederam os alunos tiveram aulas de fotografia, teatro e dança. Além disso, dialogavam sobre a importância de se vivenciar a história de vida desses remanescentes quilombolas, a fim de que os alunos se apropriassem melhor da viagem ao local pesquisado.

Segundo a professora Jacira, *pensar práticas pedagógicas para as relações étnico raciais atreladas à pesquisa pode exigir uma maior disposição do professor bem como do aluno; pode demandar tempo, discussão teórica e metodológica, mas pode fazer da educação um espaço atual de produção de subjetividades, mais complexo e mais significativo em termos de produção e multiplicação de sentidos, visto que a pesquisa e/ou ensino são elementos indissociáveis, não da mera transmissão, mas da construção de conhecimento.* (depoimento coletado no Liceu Maranhense pela investigadora).

Fotografia 6 – Alunos na Van em direção a Itapecuru Mirim



Fonte - Acervo do Liceu Maranhense

Para uma aluna do 1º ano matutino, a viagem não foi cansativa, e sim prazerosa, e assim se manifesta a esse respeito: *íamos conhecer algo que faz parte de nossa historia, enquanto pessoas; somos descendentes de africanos, é nossa historia também!*.

Segundo Bittencourt (2009),

A história do “lugar” como objeto de estudo ganha, necessariamente, contornos temporais e espaciais. Não se trata, portanto, de proporem conteúdos escolares da história local, de entendê-los apenas na história do presente ou de determinado passado, mas de procurar identificar a dinâmica do lugar, as transformações do espaço, e articular esse processo às relações externas, a outros “lugares” (BITTENCOURT, 2009, p.172).

Ou seja, a educação para as relações étnico-raciais deve fundamentar-se como um ato de trabalho sobre a realidade objetiva, buscando conhecer o mundo no qual o homem atual está inserido.

Fotografia 7 – A comunidade quilombola e suas casas



Fonte – Arquivo Liceu Maranhense

Conforme Oliveira, o perfil dos quilombolas é de agricultores, extrativistas ou pescadores artesanais, mas eles têm ainda limitações de acesso à terra e não conseguem ser inscritos na Declaração de Aptidão do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), que dá acesso a políticas públicas, explica a coordenadora de Políticas para Comunidades Tradicionais da SEPPIR (OLIVEIRA, 2013, p. 45).

Tal situação os mantém na pobreza, devido à falta do título de propriedade, que garante a posse da terra às famílias. Segundo o mesmo Relatório, das 2.197 comunidades reconhecidas oficialmente, apenas 207 são tituladas. Do ponto de vista das professoras Ellen e Jacira, *a educação para as relações étnico-raciais é importante, pois possibilita aos alunos conhecerem o cotidiano dos moradores, sua cultura e sua religiosidade, representada pela festa do Divino Espírito Santo e retratada nas fotos coletadas nessa viagem.*

Na pesquisa escolar, as práticas pedagógicas para as relações étnico-raciais são vistas como um fazer-se, uma prática que se reconstrói cotidianamente, através de si mesma.

Pesquisa não se aprende apenas em uma sala de aula, mas, sobretudo, com as relações sociais e pessoais em diversos espaços de conhecimento, que ultrapassam a sala de aula e os muros da escola (BITTENCOURT, 2009).

Logo, a pesquisa é mais do que isso; é um desafio para a aprendizagem, e a escola, local de descobertas coletivas, deve ser um ambiente motivador e inovador em que a participação de cada um deve ser incentivadora para a construção de conhecimento coletivo, na medida em que se torna evidente a dificuldade de leitura contextualizada partindo da sua própria compreensão, dos seus próprios questionamentos, evocando com isso uma leitura crítica da realidade.

Fotografia 8 – A conversa com algumas pessoas da comunidade



Fonte – Arquivo do Liceu Maranhense

Fotografia 9 – Conhecendo o lócus da pesquisa



Fonte – Arquivo Liceu Maranhense

O trabalho de campo fora do cotidiano escolar possibilita que os sujeitos interajam com a comunidade, e, a partir das informações coletadas haverá uma retroalimentação através

dos conteúdos atitudinais, procedimentais e comportamentais que naturalmente irão trazer outro cenário ao ambiente escolar.

Fotografia 10 – Registros escritos e audiovisuais da comunidade quilombola



Fonte – Arquivo do Liceu Maranhense

Com a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), observamos uma perspectiva teórica que privilegia a construção do saber histórico escolar e procura desvencilhar-se da historiografia positivista, de grandes heróis, de verdades inquestionáveis, e de um ensino de História voltado para técnicas de decoração.

A proposta é de um ensino de História, Arte e Literatura direcionado para às relações étnico-raciais, voltado à pesquisa e às mais diversas fontes de pesquisa, como: relatos orais, imagens, objetos, danças, músicas, narrativas, a fim de transformá-los em instrumentos de construção do saber histórico (BRASIL, 1997, p.39) principalmente através do estudo da história local e do cotidiano.

Assim, os PCN propõem a pesquisa como princípio educativo, opondo-se ao mero ensinar e aprender. Quanto ao professor, repassador de conteúdo, terá que ser capaz de ensinar a pesquisar, visto que para além de ter o domínio sobre o objeto da história, a pesquisa deve ser concebida como algo comum para professores e alunos e elemento principal do processo metodológico no ensino para às relações étnico-raciais.

Fotografia 11 - Conhecendo a escola que atende a comunidade



Fonte – Arquivo do Liceu Maranhense

Por fim, percebemos que os estudos para às relações étnico-raciais não se confinam a um reflexo do cotidiano; estão para, além disso, quando se preocupam com a ressignificação dos comportamentos, revelando outros valores, como respeito, convivência pacífica e interação numa determinada realidade.

#### 4.4.2 Práticas pedagógicas inovadoras desenvolvidas após a finalização do Projeto Quilombo

Este é um ponto de interseção entre o que foi planejado pelas professoras Jacira, Ellen e Iracema e o que foi desenvolvido por elas, pelos alunos da 1º ano do Ensino Médio e pela comunidade do Quilombo Santa Rosa dos Pretos, com vistas à melhoria das práticas pedagógicas de sala de aula no Liceu Maranhense. O Projeto Quilombo: uma forma de resistência, como o próprio nome indica, foi um instrumento de interação pedagógica inovadora, porque pela primeira vez foi possibilitado aos alunos e professores saírem do ambiente escolar para desenvolverem atividades extraclases, não extracurriculares, pois toda a programação está prevista nas leis da educação nacional e no PPP da escola.

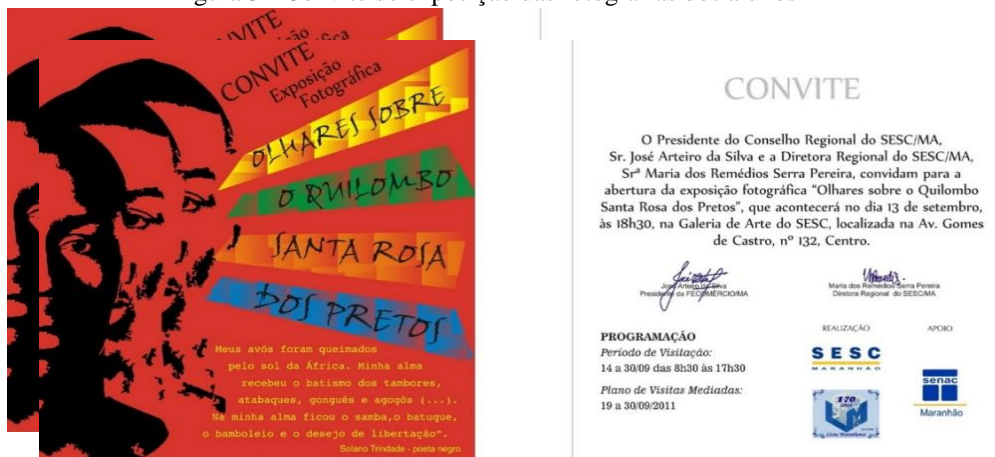
Por outro lado, a escola tomou uma iniciativa na promoção da ressignificação dos espaços de tradição e da cultura afro-brasileira na forma inovadora de ser, fazer e aprender com os jovens fora do espaço da escola, como indica Gomes (2006),

Um dos caminhos para as práticas inovadoras que eduquem para a diversidade e contemplem a questão do negro poderá ser o da construção de um olhar mais atento aos caminhos e percursos dos alunos, ou seja, descobrir como tem sido o processo de construção da sua identidade negra, os símbolos étnicos que criam e recriam através da estética, do corpo, da musicalidade, da arte (GOMES, 2006, p.1).

Nessa perspectiva, o Liceu Maranhense foi o lugar de experiências e trocas entre alunos, professores e a comunidade, que mudou o rumo da compreensão sobre racismo,

exclusão, discriminação, através do Projeto Quilombo, culminando com a exposição fotográfica, objeto do convite a seguir identificado.

Figura 3 - Convite de exposição das fotografias dos alunos



Fonte – Arquivo do Liceu Maranhense

Esta exposição foi produto do Projeto Quilombo, com a participação dos alunos, que, fazendo uso da máquina fotográfica e do vídeo, tiveram a oportunidade de fotografar o Quilombo Santa Rosa dos Pretos, retratado na exposição denominada “Olhares sobre o quilombo Santa Rosa dos Pretos”, na Galeria de Arte Serviço Social do Comércio (SESC-Deodoro), em São Luís, no período de 19 a 30 de setembro de 2014.

A exposição registrou os costumes, a cultura e história do povo quilombola; a oficina fazia parte do Projeto Quilombo: uma forma de resistência negra; foram mostradas as fotos que foram produzidas pelos estudantes, representando o olhar destes aos aspectos do Quilombo. *As produções foram repletas de interpretações singulares dando a cada fotografia uma essência especial*, conforme destacou uma professora.

Para o Gestor do Liceu Maranhense, a pesquisa contribuiu para despertar nos alunos uma nova forma de olhar o mundo: *A exposição representa os múltiplos olhares de jovens do Ensino Médio do Liceu Maranhense, que descobriram na fotografia uma nova forma de ler, registrar e interpretar a realidade do outro*, destacou o Gestor.

Foram expostas na Galeria 24 fotografias retratando os principais aspectos da cultura quilombola, bem como religião, instrumentos usados nos festejos, personagens e a festa do Divino. As professoras aproveitaram para desenvolver um viés pedagógico interdisciplinar em sala de aula. Os alunos foram até a comunidade Santa Rosa dos Pretos para aprenderem na prática sobre as histórias e legados deixados por gerações nesta comunidade. Assim, puderam observar os aspectos culturais da comunidade de Santa Rosa

diante do conjunto de ritos, mitos, símbolos e significados expressos no cotidiano, fundamentando-se num universo de relações de sentidos.

Uma vez estabelecida essa premissa que está contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96) e na Constituição de 1988, quando orientam para perspectivas inovadoras no ensino de forma geral objetivando a construção da cidadania, entendemos que o objetivo de práticas pedagógicas inovadoras, no caso, com o uso da fotografia, possibilita ajudar os estudantes a conhecerem e respeitarem modos de vida diferentes em diversos tempos e espaços respeitando a diversidade.

Para Martins (2008), a fotografia é um testemunho visual que requer uma leitura específica e como fonte de informação histórica a imagem fotográfica introduz uma nova dimensão no conhecimento histórico. Então, o desafio para o professor que busca utilizar a fotografia como objeto de ensino está justamente na interpretação da fotografia que possibilita captar o contexto da época na sua relação com o conteúdo ministrado naquele momento em sala de aula.

Desse modo, a importância do uso da fotografia como atividade de ensino consiste na ajuda que presta para desenvolver o olhar crítico do aluno, suscitando questionamento sobre o assunto estudado e, ao mesmo tempo, criando a necessidade de olhar atentamente o passado no presente, transformando a prática escolar, ou seja, inovando no interior da escola.

Essa é a problemática em que nos debruçamos: observar e analisar a importância do uso da fotografia na sala de aula para a educação das relações étnico-raciais para que percebamos como essa ferramenta possibilita uma prática pedagógica inovadora no ambiente escolar, na relação professor e alunos e na aprendizagem do conteúdo histórico. Não houve pretensão de apoiar-nos meramente na exposição de fotografias (imagens) no ambiente escolar, apenas com o objetivo de reforçar os textos do material oferecido aos alunos como comumente vemos nos livros didáticos, e sim, *segundo a professora Jacira, a experiência do Projeto com as fotografias foi muito proveitosa, sobretudo devido à saída da escola e o contato com a comunidade quilombola*, o que para ela serviu para a construção de identidades no ambiente escolar.

Sabemos que a fotografia é uma forma de reprodução simbólica e, ao ser utilizado neste tema proposto, mostra um ambiente com seus ritos míticos, sua história de luta, a relevância de sua cultura, a luta pela posse de sua propriedade, levando os espectadores no presente a observar as imagens, relacioná-las com as ações em movimento e fixá-las como o real.

A professora Iracema nos disse *que os educadores que se interessam pelo uso da fotografia nas aulas desenvolvem nos seus alunos o seu senso crítico, a sua produção enquanto arte visual e a leitura de imagens fotográficas, que tão bem caracteriza a subjetividade e a particularidade de cada um, acentuando entre os alunos as mais diversas leituras de mundo.*

A resposta a esta e a tantas outras questões deve ser dada pelo professor de acordo com as características da prática pedagógica que pretende desenvolver. E por mais que o direcionamento desse trabalho pedagógico possa enfatizar o resgate a análise de imagens impressas já existentes, seria inadmissível desconsiderar a importância da produção artística na vida das crianças e dos adolescentes.

Em termos de práticas pedagógicas, o Projeto Quilombo está ligado às novas formas de ensinar e de aprender, introduzindo novos conceitos, novas formas de pensar, de agir e de se relacionar, afetando todos os sujeitos do processo educativo, visto que estes estão intrinsecamente ligados à condição humana, com desejos de recriar, reinventar, reiniciar. Assim, na educação para as relações étnico-raciais, podemos desenvolver práticas pedagógicas inovadoras utilizando as mídias audiovisuais, que possibilitam ao aluno aprender a fazer, à medida que produz e reelabora conceitos e cria novo saber.

No que concerne ao nosso objeto de estudo, os alunos observaram e tiraram fotos, produziram vídeos das atividades cotidianas da comunidade contemplando ao espaço de lazer, educação, trabalho, moradia e as relações familiares. Mais tarde, na sala de aula, o Projeto Quilombo possibilitou analisar como ocorre o processo de construção e transmissão dos saberes das festas e danças nas comunidades quilombolas. É interessante ressaltar que os alunos se envolveram, mostrando-se animados e buscando sempre mais informações.

O uso da câmara fotográfica e do vídeo utilizado por eles demonstrou a utilidade desses recursos para a construção da aprendizagem, visto que a fotografia tirada por eles representa o universo, a vida da comunidade estudada. As fotografias e os vídeos foram montados e analisados pelos professores de fotografias e filmagem, que fizeram a seleção das melhores fotos, tendo sido escolhidas vinte e quatro fotos para o evento.

Como vemos, esses recursos compõem uma gama de materiais que podem ser utilizados em sala de aula pelos professores para a promoção da compreensão do cotidiano da comunidade quilombola chamando a atenção para a importância das relações étnico-raciais. Além disto, pelo fato de não ser considerado um método “convencional” de ensino, essas práticas altera a rotina da aula, permitindo diversificar as atividades realizadas, sendo motivador da aprendizagem (ARROIO; GIORDAN, 2006).

O período da pesquisa de campo coincidiu com o da Festa do Divino Espírito Santo, tradicional na comunidade, cujas cenas foram documentadas através de fotografias e depois apresentadas na exposição da qual nos utilizamos inicialmente para a escolha do objeto de investigação. A seguir apresentamos algumas dessas fotos.

Fotografia 12 - A corte do Divino Espírito Santo



Fonte – Arquivo do Liceu Maranhense

Foram registrados, através de fotos e vídeos, a preparação da mesa da festa, a preparação das crianças que representavam o imperador, a imperatriz, a mordoma, o mordomo, os tambores das caixeiras, as caixeiras, a procissão, a tribuna, bem como os rituais míticos estabelecidos na referida Festa.

Diante disso, falar sobre festividades é importante, por refletir a permanência e por traduzir socialmente aspectos que talvez não sejam tão específicos no dia a dia. O ritual de realização das festas ou festejos e as comemorações concentram-se em três momentos: a “preparação”, o “acontecimento” e a “pós-festa”. Cada uma dessas fases tem uma função e um papel dentro do território onde a mesma acontece (PRADO, 2007).

Fotografia 13 – A corte do Divino Espírito Santo



Fonte – Arquivo do Liceu Maranhense

Fotografia 14 – Procissão e as caixeiras



Fonte – Arquivo do Liceu Maranhense

O festejo do Divino Espírito Santo evidenciou o contraste entre a contrição das caixeiras e a sensualidade do tambor; a entrega das mulheres no toque quase marcial das

caixas, rebolado do levantar das saias e a concentração do canto lento, no altar da tribuna e no pombo branco imaculado.

Enfim, destacou a professora Jacira, *procurou-se dar sentido sociológico e histórico ao movimento das danças nas comunidades rurais, selecionaram-se as fotos, organizou-se o vídeo e ensaiou-se com os alunos a coreografia das danças para apresentação no auditório da escola.*

A viagem para o Quilombo de Santa Rosa dos Pretos, prevista para conhecer as relações étnico-raciais que ali estavam presentes, foi além do que havia sido previsto pelas professoras envolvidas, na medida em que ao chegarem ao seu destino, encontraram os remanescentes de quilombolas festejando uma tradição que remonta aos seus antepassados, onde fica claro a influencia do branco colonizador e do negro escravizado.

Certamente que, enquanto proposta inovadora, essa viagem de reconhecimento das relações étnico-raciais *in loco* foi bastante proveitosa, visto que possibilitou um redimensionamento do que os alunos já conheciam e o que foram conhecer. Se essa prática inovadora foi utilizada em sala de aula certamente trouxe ganhos para o ensino e aprendizagem.

No próximo capítulo, descreveremos a metodologia utilizada nessa investigação, seus instrumentos de coleta e análise de dados e a descrição dos resultados encontrados.

## CAPÍTULO 5: DESCRIÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR APÓS A FINALIZAÇÃO DO PROJETO QUILOMBO

Para além de uma função catártica, a experiência pode ser pensada também como um dos instrumentos de pesquisa. Ao registrar, na linha dos relatos de viagem, o particular contexto em que os dados foram obtidos, permitindo captar uma informação que os documentos, as entrevistas, os dados censitários, a descrição de rituais, obtidos por meio do gravador, da máquina fotográfica, da filmadora, das transcrições não transmitem (RIBEIRO, 1996, p. 34).

Para Geertz (1983) existem dois momentos constitutivos da prática etnográfica, *experience-near* e *experience-distant*, podemos dizer que os registros de campo se situam justamente nessa intersecção quando usa a experiência da imersão, como uma primeira elaboração, de registro do não conhecido a partir da vivência. Quando já se está “aqui”, se registra o contexto de “lá”; por outro lado, transporta de certa forma para “lá”, a bagagem adquirida e acumulada nos anos gastos “aqui”, isto é, na academia, entre os pares, no debate teórico.

No entanto, apesar de indispensável no trabalho de campo, e de seu caráter de instrumental nos primeiros contatos, não se pode evitar, uma certa “incerteza de iniciante”, um estado de aprendiz, daquele que, por nada saber, tudo anota, não deixa passar nada (FIRTH, 1989).

É por isso que em *Mente Zen*, o mestre Shunryu Suzuki, (1994), nos dia que “diante da cultura dos outros, somos todos aprendizes e, quase sempre, aprendizes desajeitados”. Peirano (1995) se refere a esta situação quando mostra que, “longe do impacto existencial e psíquico da pesquisa de campo, o material etnográfico se torna frio, distante e mudo” é do confronto de teorias e visões de mundo de nativos e observadores que surgem aqueles “resíduos reveladores” a que se refere a autora e dos quais o caderno de campo é o primeiro testemunho ( p.51).

Cheguei, chegando como dizem os alunos por aqui, no dia cinco de maio de 2015, as oito horas da manhã de uma segunda feira, cheguei com o desejo e disposição de começar a observação do contexto escolar, fui direto a Coordenação Pedagógica da Escola me apresentar e pedir autorização para iniciar as minhas observações de campo, munida do Caderno de Campo e lapiseira, me sentia instrumentalizada para dar início a esta etapa da minha dissertação de mestrado. No entanto, é tudo muito novo para mim e por isso bate uma insegurança, um temor que não é possível controlar.

Fui recebida pelo Gestor escolar e pela Coordenadora Pedagógica. No ambiente escolar havia uma grande movimentação, alunos nos corredores, notadamente sem aula por ausência de alguns professores e outros por terem chegado atrasados ao toque da sirene que marca o início das atividades letivas.

Conversei com o gestor escolar, apresentei minha solicitação para passar alguns meses observando a rotina da escola, no que fui bem recepcionada e prontamente atendida para dar início as minhas atividades de investigadora. A seguir fui orientada a me dirigir a Sala dos Professores, a maioria destes lá se encontravam as voltas com a recolha de materiais didáticos para início as aulas daquele dia, mas, antes de se dirigirem as suas salas de aula foram receptivos a minha solicitação e disponibilizaram seus espaços de aula para as minhas observações, não sem antes me deixarem um alerta: *“o racismo é algo difícil de acabar”*, dizia-me ele, nessa observação o mesmo deixou claro que por aqui ainda existia traços de uma formação tradicional e preconceituosa.

Nesse dia contatei com uns dez professores de áreas de formação diferenciadas e, portanto, atuando nas mais diversas disciplinas do currículo de ensino médio e estabeleci com estes alguns contratos colaborativos no que diz respeito a minha estada em campo, não sem me senti como aponta Lapassade (2005) “uma estranha no ninho”, estranhamento esse que foi se desfazendo durante minha permanência na escola, nesses quatro meses de investigação com o uso principalmente da técnica de observação e registro do observado.

Em uma das salas observadas, durante a aplicação da entrevista semiestruturada percebi três adolescentes negros no canto da sala dentre de um universo de trinta e cinco outros alunos não negros (conforme a cor da pele), senti-me como se estivesse em um gueto, pois aqueles **três alunos estavam numa situação de invisibilidade na sala de aula**, que me causou certo desconforto, mas depois me senti mais confortada quando ao serem interpelados sobre a sua etnia **os mesmos se autodeclaram negros**, diante de outros alunos que me perguntavam: *qual é a minha cor professora?* Em meio a muita conversa e agitação terminei minhas observações do dia, fiz algumas entrevistas e partir para outra sala de aula onde estavam dois estagiários do Curso de Geografia, entreguei a um deles as perguntas sobre o tema pesquisado, e pedi que tanto respondessem quanto aplicasse a seus alunos, mas não obtive respostas. Senti o “não” na receptividade dos estagiários ou seja, não seria atendida, e como o professor supervisor técnico da sala de aula não estava presente, me retirei pensando nas dificuldades enfrentadas por nos pesquisadores junto a pessoas que ainda não dão valor a relação entre a academia e contexto escolar, dificultando e contribuindo para a permanência de estereótipos e modelos de uma educação homogênea, elitista e preconceituosa.

Sete de maio era um dia de quarta-feira cheguei à escola às nove horas e quarenta minutos, era o horário do intervalo dos professores conversei com a professora de História e ela me disse que tinha interesse em desenvolver uma “Semana de conscientização étnico racial”, tendo o dia 13 de maio como referência, me convidou para participar de tal projeto, colocando que seria interessante para seu currículo no Mestrado Profissional de História da Universidade Estadual do Maranhão, aproveitei a conversa e perguntei se já havia realizado alguma atividade sobre questões étnico raciais junto aos seus alunos, no que a mesma respondeu: *durante o Projeto Quilombo oportuneizei meus alunos a visitarem a exposição das fotos do Projeto e que utilizei o mesmo como subsidio para nosso conteúdo em sala de aula.* Terminamos nosso diálogo com a promessa da professora que me disponibilizaria algumas atividades desenvolvidas por ela junto aos seus alunos e que foram trabalhadas como um artigo para apresentar em um evento da Universidade Estadual do Maranhão, instituição onde a mesma cursa o Mestrado em História. Terminado o intervalo dos professores, observei alguns alunos que não estavam em sala de aula, fui até eles e perguntei o motivo de estarem no pátio e eles responderam: *a aula é chata*, entendi que a aula se torna “chata” porque é desfocada do contexto sociocultural e econômico dos alunos, em sua maioria classe media baixa, negros e afrodescendentes, que conforme os depoimentos coletados junto aos professores nas entrevistas não é comum trabalharem com a temática que envolva a história da África e dos seus descendentes, a escravidão africana no Brasil e e seus desdobramentos, enfim, estes professores em sua maioria, conforme relato, nem participam dos projetos nessa área de conhecimento, ou por não tomarem conhecimento dos mesmos ou por se excluírem dessas oportunidades coletivas de interdisciplinaridade.

Cheguei às dezenove horas do dia dezessete de junho a escola, era dia de planejamento, antes do inicio conversei com alguns professores que vivenciaram o Projeto Quilombo, a professora de Sociologia ressaltou **que o Projeto não foi socializado pelas organizadoras** e que as mesmas apenas trouxeram o resultado pronto. Em outro momento com o professor de Filosofia, o mesmo ressaltou que na época estava como diretor, e colaborou fazendo o intermédio com as lideranças comunitárias do Quilombo de Santa Rosa em Itapecuru – MA, colocando que **acreditava que atualmente não existe racismo na escola**. Ao chegar encontrei a professora de História que me entregou algumas copias das atividades desenvolvidas pela mesma durante o Projeto Quilombo, conforme havia me prometido, fiquei muito feliz com as atividades em mãos. A mesma disse que estaria a disposição para qualquer duvida.

No dia vinte e cinco de agosto cheguei a escola às dezoito horas e trinta minutos e logo nos corredores da escola me deparei com alguns cartazes que me chamaram a atenção, **além de charges no quadro de vidro de avisos do corredor da escola, alguns quadros expostos na sala dos professores, que até então não havia observado, principalmente mas seu teor étnico racista. Um deles mostra três negros como carregadores de sacos de mercadorias para serem acomodadas em um caminhão, outra mostra um negro vendedor ambulante de rua, procissão muito comum no Brasil imperial, aquela denominados “negros de ganho” e uma negra saudando-o ou chamando-o para comprar sua mercadoria.** De alguma forma esses quadros ali expostos não trazem boas interpretações no contexto escolar.

Figura 4 – Imagens expostas no mural de entrada do CE Liceu Maranhense



Fonte – Arquivo do Liceu Maranhense

Na sala dos professores foi recebida a presença do Gestor Geral que trouxe a notícia e notificação do Ministério Público de cumprir o desejo de um aluno homossexual em ser chamado por seu nome social, logo professores alguns professores se manifestaram indignados com a situação, chamando o mesmo de **bicha**, e o que eles queriam, professoras também concordaram com as ações dos professores, e eu me retirei da sala, me sentindo envergonhada por tal situação advinda de professores e educadores, a escola continua preconceituosa, racista e para alguns, sem vigias e os alunos estão saindo as vinte e uma horas.

Cheguei à escola às dezoito horas do dia vinte e cinco de agosto e próximo a sala dos professores observei **duas alunas de cabelos Black Power do turno vespertino e perguntei se gostavam do seu estilo uma respondeu que ha 2 anos passarão por essa transição, perguntei onde ouviu falar sobre esse termo, e a mesma respondeu que na internet, que antes tinha o cabelo alisado, e que acha que a escola e os alunos aceitam, perguntei se os professores contribuíram para essa sua afirmação de identidade, e a mesma respondeu que não, e que sente mais preconceito fora da escola, que já presenciou**

preconceito de todos os tipos, racial e sexual. Na parte externa no pátio alunos dançando ao ritmo de palmas, refletindo a liberdade de expressão que a escola oferece.

Figura 5 - Charge colocada no Mural da Escola destacando situações de racismo e preconceito



Fonte – Arquivo do Liceu Maranhense

Hoje cheguei a escola às dezoito horas e trinta minutos, em um dia posterior ao Dia dos Pais, devido a festa, os alunos foram liberados no 2º horário. Na Sala dos Professores, **a professora de Espanhol comentava empolgada sobre sua metodologia para incentivar os alunos do 3º ano a assistirem a aula, presenteando-os com bombons.** Tal informação nos levou a observar, quantas ainda algumas práticas pedagógicas tradicionais são utilizadas no sentido refletirem ideias sobre o de estímulo resposta, que fortalecem o ensino livresco e conteudista nos dias atuais.

Após os dois primeiros horários os alunos foram liberados e logo após tivemos as homenagens aos pais professores que estavam presentes, nesse dia presencia a charge que está exposta acima, ela deve ter sido colocada nesses dias, pois eu ainda não havia observado a mesma, esta trata também de situações de cotidianas em forma de quadrinhos, certamente feita por alunos e colocada em local visível a todos, donde mais uma fica patente a baixa estima dos negros e afrodescendentes que estudam nessa escola ou por outro lado, o racismo e o preconceito dos que se consideram brancos, um pouco chocada, fui embora as vinte horas.

Cheguei à escola às sete horas e trinta minutos, do dia vinte e sete de agosto e fui acompanhar a professora do 2º ano de História na apresentação de trabalhos, com o tema: Revoluções burguesas. **Alunos dos dois grupos apresentaram o conteúdo com livros e**

**papeis a posto, em mãos, um quarteto formado por alunos pardos e brancos conseguiram agradar a professora da sala e os estagiários que estavam acompanhando a aula, a disposição da professora foi a mesma quando chegou sentou-se e permaneceu assim em todas as apresentações, sem ter comentários consistentes e diretivo, complementar sequer, sem uma única contextualização do tema com a realidade social dos alunos e do meio social. Em meio a apresentação, um grupo não apresentou, formado por alunos negros e que teriam uma outra chance de apresentação, esse fato é comum na escola,** por não serem visibilizados de forma positiva, alunos negros deixam de fazer trabalhos, evadem da escola, promovem brincadeiras em sala de aula, tudo porque eles são invisíveis aos olhos de um conjunto de professores que dizem não ter preconceitos raciais, mas que na prática, desvelam suas atitudes preconceituosas em fatos

No dia três de setembro às nove horas e trinta minutos o seminário encerrou, observei que a professora repreendeu os mesmos por não terem apresentado bem os trabalhos que foram lidos com papeis em mãos, o tema era Independência dos EUA que foi colocado pela professora com algumas informações pontuais, **embora sem contextualiza-lo com as questões locais, de hoje e bem como com questões raciais, com envolvimento a diversidade de pensamento e desigualdade social e política.**

Cheguei à escola no dia vinte e um de setembro às oito horas e trinta minutos, e logo me dirigi a sala dos professores, que estavam dispensados para assistirem juntamente com os alunos, **a uma peça de teatro organizada pelo curso de teatro da UFMA, um projeto de extensão, que encena o “Negro Cosme”, líder de uma revolta social durante o período regencial do Brasil,** período em que o país foi governado por brasileiros haja vista o Príncipe d. Pedro ter apenas 5 anos, conhecida como Balaiada e que teve repercussão nacional, exigindo melhores condições para negros ex-escravos, indígenas e quilombolas da região do Baixo Parnaíba e principalmente do município de Caxias, onde se tem um museu sobre a revolta.

Às nove horas no pátio da escola a peça começou rodeada pelos alunos, os atores em numero de 7 estavam representando a captura e morte do negro Cosme, suas reivindicações e o caráter dominador e preconceituoso de Barão de Caxias, um líder do exercito brasileiro, carioca, mas com história comemorada e exaltada no Maranhão pelo exercito maranhense.

Figura 6 – Folder de programação do dia da Consciência Negra promovido pelo CE Liceu Maranhense



Fonte – Arquivo do Liceu Maranhense

Em alguns momentos da encenação como danças e demonstração de religiosidade os alunos gritavam, riam e comentavam que era macumba, os alunos foram convidados em vários momentos para participarem da peça através de musicas e momentos de participação física, mas foi perceptível o não envolvimento e, sobretudo, por não conhecer a historia que estava sendo encenada.

**Perguntei ao final da encenação para um grupo de alunos do que tratava a peça muitas responderam com o mesmo tom de pergunta se era sobre o fim da escravidão? Outros falaram sobre a princesa Isabel. A professora que eu acompanhava comentou que a coordenação não avisou nada para eles, o que não aceitei, pois, os folders do evento estavam espalhados pelos murais da escola há uma semana, além da informação no grupo do WhatsApp, percebi que a professora ficou esperando a coordenação repassar algo pessoalmente, o que não foi feito. Ao final da peça os atores são enrolados na bandeira do Maranhão por duque de Caxias ao som das palavras dos negros mortos envolvidos na batalha Balaiada “*a mente esse sim, ninguém pode escravizar*”.**

Sobre tudo que observei e registrei nesses meses, destaco que me marcou profundamente o gestor da escola ao dizer que “**o racismo é algo difícil de acabar**”, fato que foi superado quando a professora Francinete me disse que “***durante o Projeto Quilombo oportuneizei meus alunos a visitarem a exposição das fotos do Projeto e que utilizei o mesmo***

*como subsidio para nosso conteúdo em sala de aula”*; *no entanto quando vi* aqueles **três alunos numa situação de invisibilidade na sala de aula**, que me causou certo desconforto, mas depois me senti mais confortada quando ao serem interpelados sobre a sua etnia **os mesmos se autodeclararam negros**, diante de outros alunos que me perguntavam: *qual é a minha cor professora”*; muito surpresa por ver a professora de Espanhol **comentar empolgada sobre sua metodologia para incentivar os alunos do 3º ano a assistirem a aula, presenteando-os com bombons** e irritada quando **um grupo de professores rotularam um aluno homossexual de “bicha”**; decepcionada quando **professores de História falam sobre Independência dos Estados Unidos, revoluções burguesas ou o Dia Nacional da Consciência Negra e não destacam as ideologias que subjazem nesses conteúdos escolares**, mas feliz por saber que **alunas negras assumem sua identidade diante de todos os fetiches que a sociedade capitalista e excludente lhes apresentam e assumem sua aparência negra com seus cabelos Black Power**, enfim resta-nos destacar que esse encontro etnográfico foi uma aventura marcada pelo múltiplo esforço, de ver, ouvir e relatar aos outros as rotinas de uma escola maranhense, tal como Ítalo Calvino, em *As Cidades Invisíveis* quando Marco Polo e Kublai Khan procuraram buscar através de um código compartilhado apreciar e entender as diferenças entre as inúmeras cidades do vasto império e que, no fundo, eram uma só.

É assim que encerro essa experiência, que vivenciada por mim em uma escola da rede pública estadual retrata o perfil de muitas escolas, espalhadas pelo país, umas mais e outras menos, mas na verdade, é a única escola que temos ainda, embora não seja a que queríamos ter.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo sonho é que vamos  
Comovidos e mudos, chegamos?  
Não chegamos? Haja ou não haja frutos.  
Pelo sonho é que vamos, basta fé no que temos.  
Basta a esperança, naquilo que talvez não temos.  
Basta que a alma demos, com a mesma alegria.  
Até ao que é o dia a dia, chegamos?  
Não chegamos?  
Partimos, vamos, somos  
(SEBASTIÃO DA GAMA, 1953).

Num momento em que a sociedade civil brasileira desenvolve um amplo debate acerca das pesquisas e experiências bem sucedidas sobre a educação para as relações étnico-raciais que viabilizem uma concepção de educação com maiores possibilidades de emancipação social e política, a escola tem de ser capaz de formular pedagogias alternativas para o sucesso desses novos saberes na educação básica.

Nesse sentido a criatividade e a sensibilidade dos profissionais da educação podem contribuir como instrumentais para viabilizar situações de aprendizagens inovadoras, como foi o caso do projeto Quilombo, desenvolvido no Liceu Maranhense e que teve como produto a exposição fotográfica denominada “Olhares sobre o Quilombo Santa Rosa dos Pretos”.

Ao visitar essa exposição tivemos o interesse de utiliza-la como mote para o início de uma reflexão sobre a importância da inovação pedagógica no desenvolvimento das práticas pedagógicas na escola. Esse interesse nos exigiu revisitar alguns conceitos como racismo, preconceito, cultura e clima escolar, inovação e práticas pedagógicas, conceitos estes que se configuraram no referencial teórico que serviu de sustentação para o trabalho investigativo, que culminou com nossa dissertação de mestrado na Universidade da Madeira - Funchal/Portugal. Com base nos referidos conceitos foi possível estabelecer o nosso objeto de pesquisa.

Em que pese o tempo transcorrido entre a visita a referida exposição e a necessidade de construir um projeto de investigação que culminou com nossa dissertação de mestrado, hoje nos parece próximo, no entanto, foram dois anos de trabalho árduo, que nos exigiu leituras específicas para a fundamentação teórica e metodológica, escolha dos instrumentos de coleta de dados e de análise dos dados, contatos com os sujeitos implicados no contexto investigado, aplicação de questionários, entrevistas, registros de campo, análise de todo esses registros, para ao final, percebermos que ali estava uma prática pedagógica inovadora, que possivelmente foi desenvolvida sem a devida instrumentação teórica

necessária para a construção do percurso investigativo, que as professoras desenvolveram.

Heroicas professoras, não mediram esforços, pensaram e fizeram, deu certo? Deu! Possibilitou aos seus alunos conhecerem a rotina dos seus antepassados que vivem em plena modernidade em um contexto de época. Foi importante questionar se no produto daquela atividade escolar existiam práticas pedagógicas inovadoras, pois essa indagação de partida nos proporcionou uma viagem comparável a uma odisseia homérica, “com as devidas restrições” buscamos nas rotinas do Liceu Maranhense, escola da rede pública estadual do Maranhão, contextos e sujeitos que estavam por detrás daquela exposição fotográfica, bendita exposição, sem ela não teria sido possível olhar o não dito naquelas fotografias.

Adentrando no universo escolar, nos foi possível saber a origem do material fotográfico exposto, e aí sim, nos sentimos envolvida em querer saber mais sobre a cultura e clima da escola naquele contexto específico, para tanto adentramos na rotina da escola e dos escolares com vistas a conhecer por dentro os saberes e fazeres dos professores e alunos, cuja imagem inicial estava sedimentada na ideologia social e cultural do país, pois eram somente professores e alunos em um contexto de ensino e aprendizagem.

No entanto, adentrando ao recinto escolar e procurando as origens da exposição fotográfica, nos foi possível saber que se tratava de um produto final de um projeto de extensão desenvolvido por três professoras do ensino médio e catorze alunos e alunas que foram capazes de vivenciar práticas pedagógicas inovadoras inovação, quando passo a passo orientados pelas professoras foram lendo, fazendo, vivendo, representando, viajando, conversando, fotografando tudo que foram encontrando desde a sala de aula até a comunidade quilombola de Santa Rosa dos Pretos no município de Itapecuru-Mirim.

Tudo isso foi possível porque diante das proposições da legislação educacional brasileira, do movimento negro desenvolvido pelas comunidades negras e afrodescendentes, bem como das teorias pedagógicas contemporâneas, enfim, da intenção de querer aprofundar as questões relacionadas com o mito da democracia racial, as professoras e seus alunos e alunas foram mais adiante, até porque autores conceituados já discutiram sobre esse assunto, concordando ou discordando do mesmo.

O contato que tivemos com estas professoras, nos levou a compreensão de que trabalho por elas desenvolvido procurou tornar claro aos seus alunos as causas dos dados numéricos do IBGE, do Inep, do Ipea e de outros órgãos, quando identificam que a maioria dos alunos da escola pública são pobres, analfabetos, desempregados e marginais da lei, são negros urbanos ou aquilombados, fato que os colocam numa situação de vulnerabilidade social e com precedentes para o racismo e a desigualdade étnico racial.

Para evidenciar nossas colocações aplicamos instrumentos de pesquisa como questionários, entrevistas e registros de campo com vistas a obter respostas que justificassem e/ou negassem as afirmações que elencamos anterior, considerando as características fenotípicas dos alunos e professores da escola lugar da investigação que é formada por um percentual consistente de sujeitos pardos e negros bem maiores do que nossa amostra explicita mas também de brancos, e conseqüentemente tem em suas entranhas um preconceito racial que apesar de velado se manifesta quando é focado sob as lentes de um pesquisador, embora sempre tenha alguém que diga “existem poucos negros nesse contexto” ou “esse problema é difícil de tratar”.

Reportamo-nos também aos conhecimentos da legislação brasileira por parte dos professores e alunos e aí o desconhecimento implícito da legislação é patente, com algumas ressalvas, mas com a evidência de que embora a escola tente desenvolver uma pedagogia de projetos, que aborda essa temática, em datas festivas, tais ações inovadoras estão nas mãos de poucos professores, dado que evidencia a falta de uma agenda coletiva para as praticas pedagógicas inovadoras com vistas a educação para as relações étnicas raciais.

Os dados encontrados demonstram que a discriminação étnica racial na escola investigada configura-se como algo subjetivo, embora se materializem na memoria coletiva quando na roda de conversas muitos problemas de racismo e preconceito racial tenham vindo a tona, notadamente por alunos e quilombolas presentes, levando-nos a compreensão de que nem a escola, nem a sociedade civil, nem os povos quilombolas estão imunes a essa problemática.

Consideramos a escola como o lugar por excelência para experienciar a inovação pedagógica com vistas a educação para as relações étnico raciais e no Liceu Maranhense esse estudo encontrou na sensibilidade e competências de algumas professoras as matrizes iniciais da inovação pedagógica, como um desafio para evidenciar que tais praticas são possíveis de serem desenvolvidas e contribuem para a inclusão dos alunos negros urbanos ou quilombolas na sociedade civil, no mercado de trabalho ou em uma escola que tenha como principio a tolerância, o respeito, a solidariedade, a igualdade de direitos e oportunidades.

A pesquisa desenvolvida pelas professoras do Liceu Maranhense durante o Projeto Quilombo trouxe a tona elementos os mais diversos da cultura, da vida social e da religiosidade articulando a identidade negra com sua ancestralidade, aprofundados pelo registro etnográfico dos professores e alunos onde se destacou a procedência da arte de construir as casas, as danças, o artesanato, a religiosidade, enfim essa investigação iniciada lá no quilombo Santa Rosa dos Pretos com culminância na exposição fotográfica, nos levou a

vários caminhos, quais sejam o cotidiano escolar onde registramos com nosso olhar de estrangeira, o trabalho docente através dos projetos que identificamos no decorrer da pesquisa, o trabalho de campo dos docentes e discentes com a visita ao Quilombo de Santa Rosa dos Pretos e a volta para a escola a fim de fechar a linha de tempo que de forma ainda primária, ou quiçá ingênua procurou através da inovação pedagógica desenvolver práticas pedagógicas com vistas a educação para as relações étnico raciais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete; SILVERIO, Valter Roberto. **Afirmando diferenças: montando quebra-cabeça da diversidade na escola.** São Paulo: Papirus, 2005

ALTHUSSER, Louis. **Os aparelhos ideológicos de estado.** São Paulo: Vozes, 2005.

ARENDT, H. **A condição humana.** Tradução Roberto Raposo. São Paulo/Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ARROIO, Agnaldo; GIORDAN Marcelo. **O Vídeo Educativo: Aspectos da Organização do Ensino.** Química Nova na Escola, nº24, Novembro de 2006.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira.** 4.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

BAIBICH, T. A Lei n.º 10.639/03 e a Folclorização Racista. **Revista Eletrônica Pesquiseducav.** 2, n.3, jan.-jun. 2010.

BASTOS, Priscila da Cunha. Entre o quilombo e a cidade: trajetórias de individuação de jovens mulheres negras. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2009.

BAUDELOT, C.; ESTABLET, R. **L'École capitaliste en France.** Paris: Librairie François Maspero, 1971.

BENTO, Maria Aparecida. **Psicologia Social do racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil.** RJ: Vozes, 2002.

BERNSTEIN, B. **Class, codes and control: theoretical studies towards Sociology of Language.** London: Routledge & Kegan Paul, 1975.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2009.

BOGDAN, Laurence; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Edson. (et. al). **Racismo, preconceito e intolerância.** São Paulo: Atual, 2002.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os Herdeiros: os estudantes e a cultura.** Trad. Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

CAPELO, Maria Regina Clivati. Diversidade sociocultural na escola e a dialética da exclusão inclusão. In: GUSMÃO, Neusa Maria M. de.(Org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados.** São Paulo: Biruta, 2003.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola.** Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed: 2002.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza la investigación-acción en la formación del profesorado.** Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CARVALHO, M. do C. B.; Netto, J. P. **Cotidiano: conhecimento e crítica.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

CASTELLS, Manuel. **O poder das Identidades.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar.** São Paulo: Editor Contexto, 2001b.

CHRISTENSEN, Clayton M. **Inovação na sala de aula: como a inovação disruptiva muda a forma de aprender.** Porto Alegre: Bookmann, 2012.

D'ADESKY, J. **Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismo e anti-racismo no Brasil.** São Paulo: USP: Tese de doutoramento – Departamento de Antropologia Social da Faculdade de Filosofia letras e Ciências Humanas, 1996.

D'ADESKY, J. **Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil.** Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** 5. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DEMO, Pedro. **Pesquisa Participante: saber pensar e intervir juntos.** Brasília: Liber Livro Editora, 2ª edição 2008.

DURKEIM, Emile. **Educação e Sociologia.** Barcelona: Península, 1975.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Sala de aula: dos lugares fixos aos entre lugares fluídos.** Revista Portuguesa de Educação, 19(2), pp. 7-20, 1994.

EZEPELETA; ROCKWELL. **Pesquisa Participante.** São Paulo: Cortez: Associados, 1989.

FINO, C. N. A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. In: ESCALLIER, Christine; VERÍSSIMO, Nelson (Org.) **Educação e Cultura.** Funchal: DCE – Universidade da Madeira, pp 43-53, 2008a.

FINO, C. N. **Etnografia da Educação.** Funchal: Universidade da Madeira - CIE-Uma, 2011.

FINO, C. N. FAQs, etnografia e observação participante. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/20.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2014.

FINO, C. N. Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação). In: MENDONÇA, Alice; BENTO, António V. (Org). **Educação em Tempo de Mudança.** Funchal: Grafimadeira, 2008b.

FINO, C. N.; SOUSA, J. Inovação e incorporação de novos saberes: o desenho curricular de um mestrado em Inovação Pedagógica. In: **Actas do VIII Congresso da SPCE, "Cenários da educação/formação: Novos espaços, culturas e saberes"**. 2007. Disponível em: <[http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Mestrado\\_IP.pdf](http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Mestrado_IP.pdf)>. Acesso em: 12 abr. 2014.

FIRTH, R. Introduction, Second Introduction. In: **A Diary in the Strict Sense of the Term**. California, Stanford University Press, 1989

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande e Senzala**. 51ª ed. São Paulo: Global, 2006.

GAMA, Paulo Saldanha. **O caminho da pacificação - Prudente de Moraes - 1894-1895**. História da República. Imprensa Oficial. **O Pitoresco**. 1953.

GEERTZ, C. **Local knowledge: further essays in interpretive anthropology**. New York: Basic Books, 1983.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2000.

GIROUX, Henry **Por uma pedagogia e política da branquidade**. Cadernos de Pesquisa, nº 107, p. 97-132, julho/1999.

GOMES, Nilma Lino. Cultura Negra e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago. Nº 23, 2003

GOMES, Nilma Lino. **Racismo e anti-racismo na educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2001

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006

GUIMARÃES, A. S. Racismo e anti-racismo no Brasil. São Paulo: Ed. 34, 2005.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

HOUAISS, Antônio; VILLA, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IBGE. **Síntese dos indicadores sociais, 2000**. Disponível em [www.ibge.org.br](http://www.ibge.org.br). Acesso em 4 de dezembro de 2007.

- KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1976.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo, Atlas, 1995.
- LAPASSADE, Georges. **As Microssociologias**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro, 2005.
- LÜDKE, M. et al. **O professor e a pesquisa**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2001.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.
- MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica-etnopesquisa-formação**. Brasília: Líber Livro, 2006.
- MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do pacífico ocidental: Um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné-Melanesia**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil**. Revista de Contabilidade e Organizações, v. 2, n. 2, Jan./Abr., 2008, p. 9-18.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.
- MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11a. ed. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO, 2008.
- MOURA, Clovis, **O quilombo e a rebelião negra**. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- MUNANGA, Kabengele. Construção da identidade negra no contexto da globalização. **Cadernos 4 PENESB**, 2005.
- MUNANGA, Kabengele. **Estratégias e políticas de combate a discriminação racial**. São Paulo: Edusp: Estação Ciência, 1996a.
- MUNANGA, Kabengele. O anti-racismo no Brasil. In: **Estratégias e políticas de combate a discriminação racial**. São Paulo: Edusp: Estação Ciência, 1996b.
- MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: 2005. 2ª edição revista. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf)>
- NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**. Processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **A África na escola brasileira**. Rio de Janeiro: Ceafro, 2003.

OLIVEIRA, Bárbara. **Guia da Políticas Públicas para as comunidades Quilombolas**, Brasília: SEPPIR, 2013.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE. In: BERNARDINO, Joaze et alii Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

PASSOS, Ilma d’Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?. **Cad. CEDES** [online]. 2003, vol.23, n.61, pp.267-281. ISSN 1678-7110. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-326220030006100002>.

PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

PEIRANO, Marisa. A favor da etnografia. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 1995.

PEIRANO, Mariza. **A teoria vivida**: e outros ensaios de antropologia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

PEREZ & MALDONADO **Análisis organizacional en instituciones educativas**. Revista Encuentro Educacional, 11, 448-459, 2006.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego**, Lisboa: Penso, 1998

PIZA, Edith; ROSEMBERG, Fúlvia. Cor nos censos brasileiros. In: CARONE, Iray (org.) **Psicologia social do racismo** – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PRADO, P.D. Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. **Cad. Pesquisa**. 2007, v. 44, n. 153, p. 742-759.

Ribeiro, D. - Diários Índios. São Paulo, Companhia das Letras, 1996.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. **A escola**: relato de um processo inacabado de construção. Pesquisa participante. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1989.

ROSEMBERG, F. Raça e educação inicial. In: **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, n. 77 maio de 1991.

SALDANHA, Marta Abreu. **Caminhos da liberdade**: histórias da abolição e do pós-abolição no Brasil. Niterói : PPG/História- UFF, 2011

SANTOS, Clênia de Jesus Pereira dos. O multiculturalismo e a escola. Disponível em: <<http://www.redem.org/boletim/boletim150509g.php>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

- SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SCHRADER, A. Introdução à pesquisa social empírica. Porto Alegre: Globo, 1987.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Racismo no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Publifolha, 2010.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Educação e identidade dos negros**. Tese de Doutorado. Porto Alegre-RS – Universidade do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, 1987.
- SILVA, T. T. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. 2 ed., Belo Horizonte: Autêntica 2001.
- SOARES, S. A demografia da cor: a composição da população brasileira de 1890 a 2007. In: THEODORO, M. (Org.). As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição. Brasília: Ipea, 2008.
- SODRÉ, Muniz. A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata, 1999.
- SUZUKI, Shunryu. **Mente Zen, Mente de Principiante**, São Paulo: Palas Atena, 1994.
- SZYMANSKI, Heloísa. **A relação família escola**: desafios e perspectivas. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2007.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- THURLER, Monica Gather. **Inovar no interior da escola**. Tradução de Jeni Wolff. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- THURLER, Monica Gather; PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI**. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- TOFFLER, A. **Choque do futuro**. Lisboa: Livros do Brasil, 1970.
- TORO, F. A. El clima organizacional perfil de empresas colombianas. Medellín: Cicol Ltda., 2001.
- TORO, F. Clima organizacional y productividad laboral. **Revista Antioqueña de Economía y Desarrollo**, 49, 1991.
- UNESCO/OREALC . El Derecho a una Educación de Calidad para Todos en América Latina y el Caribe. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 5 (3), pp. 1-21. 2007. <http://www.rinace.net/arts/vol5num3/art1.pdf>. Consultado el 20 de janeiro de 2016.
- VALENTE, Ana Lúcia E. F. **Ser negro no Brasil hoje**. 14. ed. São Paulo: Moderna, 1994.

VÁSQUEZ, R. R., & Angulo, R. F. **Introducción a los estudios de casos**. Los primeros contactos con la investigación etnográfica. Málaga: Ediciones Aljibe, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Concepção Dialético-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar**. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

WERTHEIN, Jorge. **Fundamentos da nova educação**. Brasília: UNESCO, 2000.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

YOUNG, Michael. **Knowledge and control: New directions for the sociology of education**. London: Collier-Macmillan, 1971.

## REFERENCIAS DOCUMENTAL

BRASIL. SEPP/MEC. **Educação quilombola: um direito a ser efetivado**. Centro de Cultura Luiz Freire-CCLF, e do Instituto Sumaúma com as Comissões Estaduais das Comunidades Negras e Quilombolas da Paraíba, Pernambuco e Ceará, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 03 de 10 de março de 2004**. Brasília: MEC/SEPP/IR, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/CNE, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Decreto Lei nº. 1.331 de 17 de fevereiro de 1854. **Coleção de Leis e Decretos**. São Luís: Imprensa Oficial, 1957.

BRASIL. Decreto Lei nº. 7.031 de 06 de setembro de 1878. **Coleção de Leis e Decretos**. São Luís: Imprensa Oficial, 1957.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº. **Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002**. Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2002/L10558.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10558.htm)>. Acesso em: 05 de mai. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEPP/IR, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Dimensões da Inclusão no Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola.** Brasília, DF: SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações étnico-Raciais.** Brasília, DF: SECAD, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.639.** de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira Africana”, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.  
A Constituição Federal Brasileira de 1988

BRASIL. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

Declarações e os Planos de Ação das Conferências Mundiais de Educação para Todos (Jontiem, 1990 e Dacar, 2000).

Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas Durban (2001)

## REFERENCIAS DIGITAL

[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/259\\_680.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/259_680.pdf)

<http://www.recantodasletras.com.br/artigos/3623382>

<http://trabalhodocente.net.br/pdf/328.pdf>

<http://trabalhodocente.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=328>

<https://www.scribd.com/doc/121116060/Uma-perspectiva-nao-escolar-no-estudo-sociologico-da-escola>

[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada10/\\_files/9YgY7DY.doc](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/9YgY7DY.doc)

<http://portal.mec.gov.br/docman/documentos-pdf/647-vol7div-pdf>

## APÊNDICES

# APÊNDICE A – PROVA DE HISTÓRIA BIMESTRAL

25/1/11

## CENTRO DE ENSINO LICEU MARANHENSE

### REPOSIÇÃO DA PROVA DE HISTÓRIA BIMESTRAL 3º BIMESTRE

ALUNO(A): *Stephany Rodrigues Pinho nº 46* TURMA: *205*

#### QUESTIONAMENTOS SOBRE O FILME "VISTA MINHA PELE"

O preconceito é um julgamento negativo e prévio que os membros de uma raça, de uma etnia, de um grupo, de uma religião ou mesmo de indivíduos constroem em relação ao outro. E as piadinhas? Observem que toda piada sobre o negro emitida em nossa sociedade carrega, no fundo, a idóia de inferioridade racial a qual tanto lutamos.

1) A Lei 10.639/2003 disciplina a obrigatoriedade do estudo da cultura afrodescendente nas Disciplinas História, Literatura e Artes nas escolas do Brasil. Você acredita que é necessária uma lei para que isso aconteça? *Sim, pois que sejam efetivadas medidas de fiscalização neste caso, acredito que "uma lei" não seria a medida certa a ser tomada, até mesmo porque já existe, como dito nos enunciados, a Lei 10.639/03. É necessário que haja uma forma que possa os educadores, de forma que eles entendam a necessidade de transmitir estes temas transversais, trabalhando a intencionalidade.*

2) O filme retrata o negro na "posição" do branco, vocês acreditam que o negro ainda ocupa uma posição secundária na sociedade brasileira? *Se sim, quais fatores você atribui esse fato? Embora os brancos tenham garantido a igualdade entre os gêneros e as diversas etnias, o negro ainda é visto pela sociedade como um ser inferior.*

3) Quais as situações do filme lhe chamaram mais atenção?

*A inversão de papéis, onde o branco passou a viver certas situações tipicamente experimentadas pelos negros.*

4) Em 1822 o Brasil tornou-se um país "independente", sobre o comando do D. Pedro I, rei português. No entanto, não aconteceu o processo de abolição da escravidão, libertação dos escravos africanos, em sua opinião a que se deve esse fato histórico?

*Acredito que isto aconteceu porque eles acreditavam que o regime escravista era a melhor forma de os povos serem tratados, uma mão-de-obra eficiente e barata; e importante também ressaltar que nessa época o Brasil não se*

5) Qual a idóia principal do filme?

cont. 2) Isso porque a cultura racista, preconceituosa já está intrínseca à nossa cultura social. Em todos os lugares e nas mais diversas situações vemos essa ideia sem fundamento se multiplicar. A inídia é uma das principais causas de ainda vermos o negro como "o outro", pois esta está sempre veiculando conteúdos que, de forma sutil, propagam o racismo e a desigualdade étnico-racial.

Outro fator que colaborou muito para que o negro em nossa sociedade não ocupasse posições tão elevadas na camada social, como o branco, foi o fato de que, logo após a abolição da escravidão, o negro passou a ser a maioria, mas não recebeu nenhuma assistência do Estado, que ainda hoje busca sanar essa vida com o negro através de "programas de assistência" que ao meu ver são ineficientes e incapazes de valorizar e igualar o negro aos seus demais semelhantes.

cont. 4) Tomou de fato um país independente, logo, não se viu mudanças tão significativas, isto é: o regime monárquico e a escravidão continuaram vigendo.

5) Ele tenta, através da inversão de papéis, mostrar o quanto é ridículo o comportamento que o branco adota em relação ao negro e o quanto o mesmo sofre, sendo vítima de humilhações e desigualdades. O objetivo do curta é sensibilizar, nos levando a uma atitude mais reflexiva sobre o tema.

CENTRO ENSINO MÉDIO LICEU MARANHENSE

ALUNO (A): *Barbara 06, Juliana 27, Pamela 37*, TURMA 202

ROTEIRO DE VISITAÇÃO A EXPOSIÇÃO QUILOMBO UMA FORMA DE RESISTÊNCIA NEGRA: QUILOMBO DE SANTA ROSA DOS PRETOS EM ITAPECURU-MIRIM

1. Qual a ideia que você enquanto aluno tem sobre Quilombo?

*era o lugar de refúgio dos escravos, se localiza no interior das matas*

2. Qual foto despertou mais o seu interesse. Discorra sobre a imagem.

*O mastro, são duas torres feitas de pau, que levam frutas e principalmente cachaca, simboliza fatura*

3. O Quilombo de Santa Rosa dos Pretos tem como festa religiosa o Festejo do Espírito Santo, o que você percebe que há de relacional com a cultura européia, estudada por nós, do século XVIII?

*as vestimentas e o decorrer do ritual*

4. Qual a situação atual dos quilombolas no Maranhão com relação a seus direitos de propriedades rurais?

*hoje em dia eles possuem um pedacinho de terra legalizado*

5. Gostaria de fazer uma visitação a Museu Histórico e Artístico do Maranhão? Se sim, traga a autorização dos seus responsáveis, neste questionário.

OBRIGADA PELA ATENÇÃO.