

YNARA MAIDANA DE VARGAS FARIAS

**DA TEORIA À PRÁTICA: LETRAMENTOS SOCIAIS E AS DIRETRIZES
CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAIS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ensino do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa, campus Bagé, como requisito para obtenção do Título de Mestre.

Orientadora: Ana Cristina da Silva Rodrigues

Co-orientadora: Sandra Maders

BAGÉ

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

YNARA MAIDANA DE VARGAS FARIAS

**DA TEORIA À PRÁTICA: LETRAMENTOS SOCIAIS E AS DIRETRIZES
CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAIS**

BAGÉ

2024

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

F217t Farias, Ynara Maidana de Vargas
Da teoria à prática: Letramentos Sociais e as Diretrizes
Curriculares para educação étnico-raciais. / Ynara Maidana de
Vargas Farias.
108 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM ENSINO, 2024.
"Orientação: Ana Cristina da Silva e Sandra Maders
Rodrigues".

1. Letramentos Sociais. 2. Políticas Públicas Educacionais.
3. Interculturalidade. I. Título.

YNARA MAIDANA DE VARGAS FARIAS

DA TEORIA À PRÁTICA: LETRAMENTOS SOCIAIS E AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Dissertação defendida e aprovada em: 30 de abril de 2024.

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Ana Cristina da Silva Rodrigues
Orientadora
(Unipampa)

Prof.^a Dr.^a Sandra Maders
Coorientadora
(Unipampa)

Prof. Dr. Valmor Scott Junior
(UFPeI)

Prof.^a Dr.^a Suzana Cavalheiro de Jesus
(Unipampa)

Prof.^a Dr.^a Veronice Camargo da Silva
(UERGS)



Assinado eletronicamente por **ANA CRISTINA DA SILVA RODRIGUES, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 30/04/2024, às 15:23, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Valmôr Scott Junior, Usuário Externo**, em 03/05/2024, às 13:37, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Veronice Camargo da Silva, Usuário Externo**, em 03/05/2024, às 17:09, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **SUZANA CAVALHEIRO DE JESUS, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 15/05/2024, às 11:34, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **SANDRA MADERS, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 29/05/2024, às 15:12, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1433812** e o código CRC **CC1C6D25**.

Ao escrever...

Ao escrever a fome
com as palmas das mãos vazias
quando o buraco-estômago
expele famélicos desejos

Há neste demente movimento
o sonho-esperança
de alguma migalha alimento

Ao escrever o frio
com a ponta de meus ossos
e tendo no corpo o tremor
da dor e do desabrigo,
há neste tenso movimento
o calor-esperança de alguma mísera veste.

Ao escrever a dor,
sozinha,
buscando a ressonância
do outro em mim
há neste constante movimento

a ilusão-esperança da dupla sonância nossa.

Ao escrever a vida

no tubo de ensaio da partida

esmaecida nadando,

há neste inútil movimento a enganosa-esperança

de laçar o tempo

e afagar o eterno.

Conceição Evaristo, 2017

AGRADECIMENTOS

Quando me aventurei na loucura de viver o mundo acadêmico e assim, contrariar uma massa social que incansavelmente me instiga ao não pertencimento, pude com uma mão contar aqueles que sopraram em meus ouvidos qualidades que me trariam incentivo, pois bem, mal sabia eu, que tais sopros serviriam de alicerce, para um começo que hoje se faz fim, ou melhor, reticências.

Sou grata ao meu Orixá, sem Ogum eu não existo, sem Ogum essa loucura que é viver não faria sentido. Sou grata aos meus pais, sem a força de minha mãe, com o toque de alegria de meu pai, não suportaria viver nesse mundo carregado de injustiças. Sou grata por minhas irmãs, sem a lembrança constante de que nosso elo emite coragem, com certeza de casa eu nem sairia para enfrentar este mundo. Sou grata, acima de tudo, mas não mais que tudo, por nesta vida ter encontrado o amor. Se não fosse minha esposa, teria muita dificuldade de enxergar o brilho na vida, a humanidade, e os prazeres de viver a vida a *duas*.

Sou grata às minhas orientadoras, que incansavelmente confiaram em mim, e respeitaram-me acima de qualquer coisa. Sou grata às redes de fomento, como DS-Capes, que por acreditarem que há pesquisa potente neste nosso país, transformam a vida de pessoas como eu, que aí sim, podem estudar. Sou grata ao Programa de Pós-Graduação em Ensino/UNIPAMPA, por ter oportunizado a experiência mais especial de toda minha vida. Aos colegas, que comigo dividiram esse espaço tempo, sou muito mais do que grata, sou amiga.

Com carinho, Ynara Maidana.

RESUMO

A presente pesquisa aborda a importância da interpretação dos documentos legais oficiais, entre eles, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnorraciais, que amparam o Ensino da Cultura e História Afro-Brasileira e Africana, como fonte irreparável de socialização, principalmente quando pensado na sociabilidade e pluralidade do ser integral, de modo amplo e fora de tabus e preconceitos. A pesquisa traz como **objetivo geral**, analisar em que medida os Letramentos Sociais estão presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Brasil. Por fim, a mesma pretende perceber as Diretrizes Curriculares para Educação Étnico-Raciais, enquanto uma Política Educacional, assim como, um documento legal e, a partir disto, correlacionar tais ideias com os conceitos de Letramentos Sociais (STREET, 2003) de modo a enxergar de que modo tais letramentos estão presentes neste documento ao longo de seu corpus textual. Ao concluir estas análises, percebo que há sim a existência de leis que amparam e respaldam o ensino étnorracial dentro dos espaços escolares, e que é possível enxergar estas movimentações como Letramentos Sociais (STREET, 2014), ainda que por ora a aplicabilidade destas Leis não alcancem todos os seus reais beneficiados, caminhamos no sentido de cada vez mais permitir o acesso de negros e negras em diferentes espaços sociais.

Palavras-chaves: Letramentos Sociais; Políticas Públicas; Interculturalidade.

ABSTRACT

This research addresses the importance of interpreting official legal documents, including the National Curriculum Guidelines for Ethnic and Racial Relations Education, which support the teaching of Afro-Brazilian and African Culture and History, as an irreparable source of socialization, especially when thought of in the sociability and plurality of the integral being, in a broad way and outside taboos and prejudices. The general objective of this research is to analyze the extent to which Social Literacies are present in the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic and Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture in Brazil. Finally, it aims to understand the Curriculum Guidelines for Ethnic-Racial Education as an Educational Policy, as well as a legal document and, from this, to correlate these ideas with the concepts of Social Literacies (STREET, 2003) in order to see how such literacies are present in this document throughout its textual corpus. At the end of these analyses, I realize that there are laws that support ethnic and racial education within school spaces, and that it is possible to see these movements as Social Literacies (STREET, 2014), even if for now the applicability of these Laws does not reach all their real beneficiaries, we are moving towards increasingly allowing black men and women access to different social spaces.

Keywords: Social Literacy; Public Policies; Interculturality.

LISTA DE SIGLAS

AMEPAS - Associação Municipal de Entidades que Prestam Serviço Social

ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CEDES - Centro de Estudos e Debates

CF - Constituição Federal

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

CONTEE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino

CPERS - Sindicato de Professores do Rio Grande do Sul

CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

DCNERES - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais

FASUBRA - Federação de Sindicatos de trabalhadores técnico-administrativos

FINEDUCA - Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação

FCC - Fundação Carlos Chagas

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES - Instituições de Ensino Superior

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MIEIB - Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil

NLS - Novos Estudos de Letramentos

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SciELO - Scientific Electronic Library Online

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

TCTs - Temas Contemporâneos Transversais

UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UNE - União Nacional dos Estudantes

UBES - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

PCdoB - Partido Comunista do Brasil

PNAD - Pesquisa Nacional de Análise por Domicílio

PROIFES - Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico Técnico e Tecnológico

PT - Partido dos Trabalhadores

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2. REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1 Letramentos Sociais	18
2.2 A abordagem do ciclo de políticas como instrumento na análise de políticas afirmativas	23
2.2.1 O contexto da produção dos principais textos das normas legais para políticas afirmativas	32
2.3 Revisão da Literatura: Cenário das pesquisas em repositórios	36
3. CAMINHADA METODOLÓGICA: DELINEAMENTO DA PESQUISA	59
3.1 Pesquisa documental	61
3.2. Pesquisa de campo	63
3.3. A análise dos dados	66
4. ANÁLISE E DISCUSSÕES	69
4.1 Pelos Contexto de Texto e Influência: Uma viagem “Legal”	69
4.1.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Étnico-Raciais	70
4.1.2 Temas Contemporâneos Transversais na Base Nacional Comum Curricular	77
4.2 Mulheres negras e suas narrativas: Como ocorre o contexto de prática?	89
4.2.1 Letramentos Sociais:Escrevivências de uma mulher negra	90
4.2.2 Políticas Públicas e as vivências da mulher negra	94
4.2.3 Intercultura e as possibilidades sociais para as pessoas negras	96
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: LETRAMENTOS SOCIAIS EM UM CONTEXTO DE RESULTADOS E EFEITOS	98
6. REFERÊNCIAS	104

1 INTRODUÇÃO

Em 2003 foi sancionada a Lei nº 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da presença da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana". Desde então, é imprescindível que escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e até mesmo cursos de Instituições de Ensino Superior, tragam em seus currículos, estudos, conteúdos e temas que relacionem suas aulas às diferentes culturas existentes em nossa sociedade. Em especial, está a cultura negra e africana, que ao longo dos anos, foi invisibilizada nos currículos escolares, fazendo com que não tivéssemos contato com uma cultura que não fosse focada no eurocentrismo e embranquecimento social.

Ao refletir sobre as dinâmicas sociais que, envolvem o nosso processo de construção de identidade étnica, remeto-me¹ ao passado, quando por várias vezes, não conseguia identificar porque não me sentia confortável em algumas aulas ainda no ensino fundamental, principalmente nas disciplinas de história, geografia e artes.

Anos mais tarde, ao compreender melhor as lacunas que a escravidão deixou para as pessoas negras, pude ver que, o desconfortável, na época, era perceber que, ao abordar assuntos como escravidão, hipersexualização de mulheres negras, assim como benfentorias brancas, os professores colocavam a única aluna negra, de uma turma de quase vinte e seis pessoas, como foco principal da aula. Sentia-me em uma grande exposição artística, como se a negra das senzalas fosse eu, ou aquela mulher, que trabalhava na cozinha dos senhores, fosse minha mãe e/ou avó. Nunca entendi porque tais momentos me ardiavam o rosto, em um misto de vergonha de ser quem sou e uma inquietação por não saber porque o professor estava levando aquele tipo de discussão para sala de aula. Foram várias as vezes em que corri, mentalmente, mas corri para bem longe daquele espaço, para que aquela história parasse de me queimar.

¹ Neste momento, o uso da primeira pessoa foi necessário para transparecer para o leitor a importância da pesquisa para a autora, assim como o que a motiva abordar a temática.

Entender aquele momento, como parte de uma disciplina, demorou, principalmente, porque não poderia apagar aquela parte da história. A partir daí comecei a aprofundar-me, cada vez mais, em leituras negras, obras de artes negras e investigações das quais contassem a história que realmente marcava a minha ancestralidade e, dessa forma, construir uma história de amor, de afeto, de curas e de muitas riquezas.

Anos depois, ao voltar para a sala de aula, agora na condição de professora, após a finalização de meu curso de graduação em Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), me vejo baqueada por currículos escolares que trazem a escravidão de negros e negras como pauta para as aulas, do mesmo modo que acontecia comigo, há mais de dez anos. Percebo que, embora a didática do professor atuante seja a mais positiva possível, ainda colocam aquelas infâncias negras como temas de aulas e discussões. Os professores assimilam, indiretamente, tais alunos com os escravos acorrentados, as avós como as negras das cozinhas das casas grandes e, assim, induzem a vergonha, o preconceito e a discriminação de ser e estar naquela condição, somente por ter a pele negra.

Ao reflexionar tais práticas, utilizadas por professores durante todo meu processo de escolarização, percebi que é preciso trazer para a educação básica discussões sobre a obrigatoriedade do uso de políticas públicas afirmativas e um olhar atento aos currículos escolares, que influenciem na forma com que crianças e adolescentes negros se identifiquem na escola, sozinhos e com seus pares. Além disso, é preciso deixar evidente a forma com que o uso de uma história única, (ADICHIE, 2019), pode interferir na construção de um adulto crítico, politicamente consciente e orgulhoso da história de seus antepassados. Por isso, é meu dever, enquanto pedagoga, trazer o assunto sob o viés da pesquisa científica, pois ainda são escassas as pesquisas na área das políticas públicas afirmativas com ênfase na educação básica e no plano de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais.

Esta pesquisa, pretende perceber as Diretrizes Curriculares para Educação Étnico-Raciais, enquanto uma Política Educacional, assim como, um documento legal e, a partir disto, correlacionar tais ideias com os conceitos de Letramentos Sociais (STREET, 2003) de modo a enxergar de que modo tais letramentos estão presentes neste documento ao longo de seu corpus textual.

Com base nestas inquietudes, surge a questão de pesquisa: **Em que medida os letramentos sociais estão presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana?**

A partir dessas considerações sobre o tema, a pesquisa traz como **objetivo geral**, analisar em que medida os Letramentos Sociais estão presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Brasil.

Para atender o objetivo geral deste projeto, delineamos os seguintes **objetivos específicos**: I) Analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; II) Investigar documentos oficiais curriculares atuais, tal como os Temas Contemporâneos Transversais na Base Nacional Comum Curricular, sobre a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana no Brasil; III) Compreender por meio de entrevista com a autora e ativista Maria Rita Py Dutra, elementos que contribuam para a (re)existência das Políticas Públicas Afirmativas a partir do entrelaçamento de suas práticas com Letramentos Sociais.

A pesquisa, quanto aos objetivos, será de campo do tipo exploratória e, quanto aos procedimentos técnicos, será documental, levando em consideração, não somente a análise dos documentos investigados como também um levantamento bibliográfico de produções existentes em torno do tema (GIL,2008). A abordagem qualitativa da pesquisa, segundo Chizzotti (2006) considera as subjetividades do trabalho realizado e o caráter plural da pesquisa, assim como, utiliza em sua caminhada a técnica da pesquisa de campo, envolvendo a construção

de dados por meio da entrevista, bem como o uso da abordagem narrativa biográfica (FERRAROTTI, 2013) para embasar as cenas apresentadas ao longo das discussões.

A presente pesquisa aborda a importância da interpretação dos documentos legais oficiais, entre eles, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais, que amparam o Ensino da Cultura e História Afro-Brasileira e Africana, como fonte irreparável de socialização, principalmente quando pensado na sociabilidade e pluralidade do ser integral, de modo amplo e fora de tabus e preconceitos. Neste sentido, ao longo do trabalho aqui disposto, outros capítulos, que auxiliarão a compreensão da temática, farão a composição do referencial teórico. A seguir, faremos uma pequena explanação do que cada uma das seções teóricas, aqui dispostas, trarão sem seu corpo.

No primeiro capítulo, a primeira seção teórica, apresentada ao longo desta pesquisa, versa sobre os **Letramentos Sociais**. O mesmo objetiva apresentar para os leitores elementos importantes das teorias defendidas por Brian Street (1943-2017), quanto a importância do contexto social em que a pessoa está inserida, para o processo de conhecimento de si, do outro e do mundo. Neste sentido, Street (2013) vai defender o modelo de letramento ideológico como central para a aprendizagem de qualquer sujeito.

O segundo capítulo aborda as **Políticas Públicas Afirmativas** juntamente com os **Letramentos Sociais**. Esse referencial usou, como base, a abordagem Ciclo de Políticas de Bowe e Ball (1992), um caminho a ser utilizado para análise do modo com que as políticas afirmativas transitam dentro deste ciclo e a forma com que as mesmas encontram os Letramentos Sociais.

O terceiro capítulo do referencial teórico traz a **Interculturalidade como cenário dos Letramentos Sociais**, isto é, a forma com que estas duas grandes áreas se relacionam de modo a pensar no contexto social como determinante para qualquer aprendizagem. Esse referencial conversa com a teoria de autores renomados, a exemplo de Candau (2012), sendo capaz de dialogar com a forma

como as multiplicidades, existentes dentro das nossas culturas, podem ser determinantes para o processo de construção de nossa identidade.

O capítulo de “**Análises e discussões**” traz a análise dos documentos oficiais “Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Etnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (BRASIL, 2004), e “Temas Contemporâneos e Transversais na Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2019), que serviram de base para a realização da pesquisa de campo (VERGARA, 2005) com Maria Rita, a fim de confrontar a teoria trazida pelos documentos, com a prática vivenciada com Maria Rita ao longo de sua trajetória de vida política, acadêmica e social. Após a realização de ambas pesquisas individuais – pesquisa documental e pesquisa de campo, utilizou-se da Carta Pedagógica (FREIRE, 2000) para comparar tais realidades, e observar as proximidades e distâncias entre ambos.

Ao final da dissertação, espera-se que a pesquisa, faça com que o leitor compreenda a importância das temáticas étnico-raciais para além dos espaços escolares, mas sim como uma luta constante e diária em diferentes espaços formais e não formais em nossa sociedade.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Na primeira seção, trazemos os Letramentos Sociais como aporte teórico principal seguido pela percepção de como os mesmos se entrelaçam com as Políticas Públicas Afirmativas e assim, entender como tais temáticas desaguam com os diferentes cenários da Interculturalidade.

2.1 Letramentos Sociais

A escrita deste capítulo teórico é, de fato, uma das partes mais importantes para a compreensão do que se pretendeu, durante a construção desta pesquisa. Para entender os Letramentos Sociais (STREET, 2003) precisamos, inicialmente, perceber, de onde parte esta terminologia, assim como, seu conceito em um todo.

Movimentações em prol de uma educação plural e multicultural, remete-nos ao conceito dos letramentos que, de acordo com os Novos Estudos de Letramentos

(NLS-1990), se configuram como as várias práticas sociais que interferem, influenciam e/ou auxiliam a pessoa em seu contexto de aprendizagem, sejam estas, através da escrita, de leituras ou com base em suas vivências. Para Street (2014), os letramentos, até então adotados por uma pessoa, podem e devem estar relacionados com o meio social do qual a mesma está inserida, de modo a entender a existência de pilares que compõem essa aprendizagem, assim como também, essa sociedade. Tais “pilares” se configuram como: relações de poder, hierarquia, controle e/ou autoridade (STREET, 2014), movimentações humanas, as quais podem exercer, de modo direto ou indireto, influências positivas ou negativas na maneira em que a pessoa aprende. Nesse sentido, se para Street (2014), o contexto de aprendizagem pode ser variável de acordo com o meio social em que a pessoa está inserida, pensar a aprendizagem atrelada à forma como a pessoa vê o mundo e a si mesmo é primordial para que pensemos em uma sociedade mais justa e equitativa para todos.

Os Novos Estudos de Letramento, surgem a partir de 1990, principalmente por haver uma rejeição do letramento como “neutro”. Pesquisadores de diversas áreas passaram a repensar a ideia de letramento que se consolidava somente a partir da oralidade, isto é, a relação entre a língua oral e a língua escrita. Novas perspectivas surgem, de modo a diminuir a visão dominante de letramento (STREET, 2014), e percebê-lo como prática ideológica da qual se entrelaça com as relações de poder existentes dentro dos contextos cotidianos da vida, assim como também culturais. A partir disto, Street determina

As condições sociais e materiais afetam (se é que não determinam) a significação de uma dada forma de comunicação, e é inadequado (senão impossível) deduzir do mero canal quais serão os processos cognitivos empregados ou as funções que serão atribuídas à prática comunicativa. (STREET, 2014, p. 17)

Neste sentido, os Novos Estudos de Letramentos (NLS, 1990) vão surgir em um momento em que muito se discutia o letramento alicerçado com a alfabetização e que, ainda nos dias atuais, gera grandes debates dentro dos espaços educacionais. Portanto, professores de diferentes áreas, pedagogos, sociólogos,

antropólogos, especialistas nas áreas da educação, assim como grandes nomes dos estudos que permeiam as linguísticas, se reuniram em uma tentativa única e inovadora de descobrir a epistemologia por trás do termo **Letramento**, que até então, já era discutido, ao redor do mundo, por diferentes intelectuais.

Brian Street, estudioso de grande envergadura, professor e antropólogo britânico (1943-2017), ficou conhecido como um marco nos estudos que circundam os Letramentos Sociais, isso porque em sua obra, “Letramento sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação”, o autor discute diferentes perspectivas a partir do que se entendia por letramento. A partir daí, o autor passa a trazer novas contribuições para área, tais como, as práticas de letramentos sociais e os dois modelos de letramentos, sendo esses, o autônomo, aquele que compreende somente a capacidade de leitura e escrita (MELLO; MOKVA, 2015) e o ideológico, que compreende as relações sociais como influências para a construção de aprendizagens, leitura e escrita dos indivíduos (MELLO; MOKVA, 2015).

Ao longo de seis capítulos, na tradução brasileira, Street (2014) traz diferentes definições para esses letramentos sociais, assim como, vai relacioná-los com outras questões sociais, tais como: **letramento dominante** do qual se caracteriza por uma classe social, étnica e/ou instituição majoritária dentro da sociedade (FOSCACHES; VEIGA, 2017), **cultural** que envolve a compreensão, percepção e estudos de diferentes culturas (SANTOS, 2015), **político** do qual engloba a compreensão comum da política, bem como as articulações que circundam a mesma (COSSON, 2019), e assim por diante.

O propósito deste capítulo da pesquisa, no entanto, é conceituar o que seriam esses letramentos sociais sob o viés de Street (2014) a partir da apresentação da distinção existente entre “eventos de letramentos” com as “práticas de letramentos” e, a conceituação dos dois modelos de letramentos apresentados pelo autor, sendo esses o “modelo autônomo” e o “modelo ideológico”. Portanto, a ideia principal, nessa escrita, é perpetuar o conceito que o próprio autor acreditava, ou seja, que as

pesquisas acerca dos letramentos deveriam ser repensadas a partir do olhar de novos pesquisadores da área. Sob esta ótica:

A nova visão de letramento delineada neste livro poderia, como sugiro, fornecer um arcabouço mais proveitoso para ações e campanhas futuras. Isso implica reconhecer a multiplicidade de práticas letradas, em vez de supor que um letramento único tem de ser transferido em cada campanha. Também postula que a decisão sobre que letramento é apropriado para um dado contexto e campanha, é em si mesma uma questão de escolha neutra por parte de especialistas e técnicos. (STREET, 2014, p.30)

Isso significa que as perspectivas de Street defendidas aqui, partem do anseio de uma nova pesquisadora negra e pobre, que entende as eternas implicações da falta de consciência étnica de jovens e crianças pretas. No Brasil, em âmbito escolar e social, jovens e crianças periféricas não têm suas realidades letradas levadas em consideração pelo Estado. As leis que obrigam o ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, ainda não são respeitadas por todos os currículos escolares da Educação Básica em escolas públicas e privadas, ou seja, há ainda um modelo dominante de **Letramento**, único e singular, o qual não ampara todas as classes sociais e étnicas de um país miscigenado como o Brasil.

Antes de passar a discussão para os modelos de letramento (STREET, 2014), se faz necessário dialogar, nessa escrita, sobre a diferenciação entre as “práticas de letramentos” incorporadas por Street, com os “eventos de letramento” pensados por Heath (1982). Em sua obra, Street (2014) aborda que, “práticas de letramentos” consiste no desenvolvimento de um conceito já trazido por Heath, já que a intenção do estudo, realizado por Street estava em questionar as especificidades do Letramento único e dominante em diferentes espaços particulares. Sobre a obra, Street afirma que:

Este livro se intitula Letramentos Sociais, a fim de enfatizar o foco dessas novas abordagens, primeiro, na natureza social do letramento e, em seguida, no caráter múltiplo das práticas letradas. Com isso, ele se contrapõe à ênfase dominante num “Letramento” único e “neutro”, com L maiúsculo e no singular. (STREET, 2014, p. 18)

Entender essas perspectivas torna-se importante para compreender porque Street se refere às “práticas de letramentos” como conceito mais preciso com

relação aos “eventos de letramentos”. Tais “**eventos de letramentos**” se caracterizariam como “qualquer ocasião em que um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos” (HEATH, 1982). Em outras palavras, Heath (1982) propõe que, somente a escrita seria responsável por qualquer interação, não levando em consideração os outros processos sociais, que podem envolver a interação entre participantes em meio a diferentes processos interpretativos. Neste sentido, Street (2014), afirma que as “**práticas de letramentos**” seriam mais amplas que tais eventos de letramentos, pois essas práticas levam em consideração não somente o comportamento e as conceituações, mas também, as práticas sociais e culturais que dão sentido aos usos da leitura e escrita. Sobre isso, Street (2014, p. 18) afirma que, “as práticas de letramento incorporam não só os “eventos de letramento”, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as pré concepções ideológicas que os sustentam”. Isto significa que, neste âmbito, as Práticas de Letramentos Sociais, vão levar em consideração não somente o uso da leitura e escrita como essencial para qualquer interação humana, mas também, as práticas sociais e culturais que deságuam dentro dos usos da leitura e escrita.

Em uma tentativa de conceituar os dois modelos de letramentos abordados por Street (2014), temos a concepção do que seria conhecido como modelo de letramento “**autônomo**”, do qual justificava as práticas letradas somente a partir da cognição do ser humano, isto é, os pesquisadores levaram em consideração somente a capacidade de distinção de escrita e leitura. Sobre esse modelo autônomo de letramento, o autor vai dizer que “as instituições, o texto, os sujeitos, são tratados de forma homogênea, independentemente do contexto social” (STREET, 2014, p.9), todavia, para o autor outras questões sociais deveriam ser consideradas além da cognição, questões como, etnia, classe social, local onde se vive, cultura predominante e religião base. Além disso, outras questões que envolvem o contexto da vida daquele indivíduo também influenciaram na forma com que este mesmo leria, não somente as palavras escritas, mas também, a vida.

A partir dessa perspectiva, o autor defende o **modelo ideológico** de letramento, do qual justificava as práticas letradas que observava em suas expedições e pesquisas. De acordo com Street (2014) as pessoas estão imersas em um “armazém de conceitos, convenções e práticas” (STREET, 2014, p. 9), as quais devem, também, ser consideradas. Questões sociais, práticas letradas, identidade de gênero e local em que se vive, são questões que o autor já levantava a partir desta concepção de letramento ideológico, para o mesmo “as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos” (STREET, 2014, p. 9), sendo importantes para todo o processo de compreensão de aprendizagem, leitura e escrita.

De acordo com as abordagens, trazidas ao longo desse referencial teórico, para conceituar um recorte quanto às Práticas de Letramentos Sociais, é importante entender o que se propõe nesta pesquisa. Sendo assim, a investigação deve buscar determinar o que o contexto social do indivíduo, irá acarretar em sua aprendizagem, considerando não somente de modo escrito e literário, mas em um todo, a partir de sua percepção de si e do outro. Desse modo, o contexto social, em que a criança, jovem e/ou adolescente estão inseridos, irá sim determinar sua perspectiva acerca do mundo, ainda mais se estes forem negros e pobres.

Na sequência, o conceito de letramentos sociais conversa com as Políticas Públicas Afirmativas nos currículos escolares e com o conceito/práticas de interculturalidade principalmente no que tange aos espaços escolares.

2.2 A abordagem do ciclo de políticas como instrumento na análise de políticas afirmativas

São vastos os referenciais que abordam temáticas que envolvem as Políticas Públicas, assim como algumas pesquisas, que trazem em seu corpo, formas de analisar as políticas públicas educacionais, tal como a Abordagem Ciclo de Políticas (BALL e BOWE, 2006).

Para Secchi (2013, p.1), "políticas públicas tratam do conteúdo concreto e do conteúdo simbólico de decisões políticas, e do processo de construção e atuação dessas decisões". Nesse mesmo sentido, outros autores brasileiros como Matias-Pereira (2007), Souza (2007), Frey (2000) e Saravia (2006), trazem em suas obras publicadas, textos que tentam delimitar a temática. Desse modo, considera-se que Políticas Públicas são ações e programas governamentais ofertados pelo Estado para colocar em prática direitos previstos ou não, na Constituição Federal para manter, atender e assegurar o bem estar social de uma população (BRASIL, 1988).

Nessa seção do referencial teórico, discorreremos sobre a Abordagem Ciclo de Políticas, formulada por Stephen Ball e demais pesquisadores, que busca analisar a trajetória de políticas sociais e educacionais, em uma perspectiva das Políticas Públicas Afirmativas e os Letramentos Sociais (BALL, BOWE; GOLD, 1992).

Segundo Mainardes e Marcondes (2009), em entrevista com Ball, o Ciclo de Políticas é um método *de* análise e não uma explicação das políticas. É o método para pesquisar, teorizar as políticas e saber como elas são feitas, para quem são feitas, o que e quem está envolvido na formulação dos textos políticos e, além disso, acompanhar a política na prática e seus resultados.

Para Ball e Bowe (1992), no Ciclo de Políticas, em uma fase preliminar de sua teoria, estariam envolvidos três principais contextos, específicos e contínuos, sendo estes o Contexto de Influência, o Contexto de Produção de Texto e o Contexto de Prática. Entretanto, anos depois (1994) em uma proposta de reformulação, os autores concluíram que seria necessário pensar em outros dois contextos que também iriam compor o Ciclo de Políticas, sendo estes então o Contexto de resultados/efeitos e o Contexto da Estratégia Política. Para fins visuais, a pesquisa traz na Figura² 1, uma ideia de como tais contextos estariam interligados, mas sem

²A imagem faz menção a ideia de Ciclo de Políticas pensados por BALL e Bowe do que seriam os contextos do processo de formulação de uma política, em seu livro *Reforming Education and Changing Schools*, publicado em 1992.

necessariamente ter um único sentido na análise de uma política, de acordo com os autores

Figura 1- Ciclo de políticas



Fonte: Autora, 2022.

Ainda que todos os contextos estejam interligados em um contínuo, inicialmente faremos uma pequena conceituação de tais contextos, para que ao longo da análise dos resultados seja possível estabelecer a relação das Políticas Públicas Afirmativas e os Letramentos Sociais, perpassando pela abordagem Ciclo de Políticas, com interesse, em particular, nos contextos de influência e produção de textos relacionados à pesquisa.

Para Mainardes (2006), no Contexto de Influência, as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. Para o autor, este contexto também serve “para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (MAINARDES, 2006, p. 51), em um primeiro momento, tal contexto servirá como principal formador de problemas públicos e, a partir deste, será construído um discurso quanto, ao que é problema em comum de uma sociedade e o que deve e/ou deveria ser feito a partir da mesma perspectiva, assim como a construção de um discurso com base na legitimidade e para a política.

O contexto de Produção de Texto está vinculado diretamente com a política. As representações desse contexto são em suma maioria de forma escrita, todavia

também estabelecem relações com a comunicação dos políticos com a população e/ou sociedade em geral. Para Mainardes (2006, p. 52) “essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc”. Esses meios de comunicação determinam a forma com que a população irá se relacionar com tais políticas e como será conduzida a veiculação desses discursos.

O Contexto de Produção de Texto, embora contínuo, precisa sempre estar carregado de argumentos para que possa influir o Contexto da Prática, já que os discursos são parte fundamental para que a política de fato se torne uma prática ativa e, assim, passe a influenciar, de modo concreto, os vieses da política suscitada em questão.

O Contexto da Prática tem, por interesse, a atuação da política nas localidades, fazendo com que os discursos transpassem por diferentes espaços físicos e sociais. Nessa perspectiva, do contexto da prática, Lima e Gandin (2012, p.5) afirmam que, “é onde a política pode ser reinterpretada e recriada e é onde podem ocorrer transformações e mudanças significativas naquilo que foi pensado como a política original”. É no contexto da prática que transitam os discursos, fazendo valer aquilo que foi determinado no Contexto de Produção de Texto. Ainda, para Mainardes (2006, p.55), “esse contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada”, de modo a contribuir com a ideia de que a prática, de fato, analisa o que foi criado nos dois primeiros contextos. Através desses contextos, novas políticas públicas são pensadas, com base nos problemas não resolvidos, fazendo com que o Ciclo de Políticas seja cada vez mais recorrente e oportuno.

De acordo com Mainardes (2006), o Contexto dos Resultados e/ou Efeitos, preocupa-se especialmente com questões de justiça, liberdade e/ou igualdade, observando muito mais os efeitos causados pelas Políticas do que os resultados gerados pela mesma. Esses efeitos podem ser pensados a partir de duas categorias, sendo essas gerais e específicas. Para Mainardes (2006, p.54), “os

efeitos gerais da política tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas (observadas na prática) são agrupados e analisados” gerando uma compreensão mais dinâmica do real efeito gerado pela política específica em questão e de modo muito mais individual.

O último contexto, trazido por Ball e Bowe (1992-1994), é o da Estratégia Política. Segundo Mainardes (2006, p.55), este contexto “envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada”, sendo um importante passo dentro do ciclo de políticas, já que está completamente interligado com as interculturalidades e a forma como a política suscitada pode causar algum impacto no contexto social de um determinado grupo e/ou espaço.

Compreender a importância da abordagem Ciclo de Políticas (BALL, BOWE, 1992), para análise dos Letramentos Sociais (STREET, 1990), enquanto Política Pública Afirmativa é o principal objetivo do uso deste referencial, principalmente se pensado a partir de uma circunstância específica em determinado contexto social. É importante, também, entender alguns atores que influenciam tais políticas educacionais, desde como ela foi reivindicada pela sociedade até ser representada nos textos.

O Quadro 1 está apresentando os atores e o que lhes cabe na atuação, de modo a facilitar a compreensão de como estas políticas irão se estabelecer.

Quadro 1 - Atores e respectiva atuação nas políticas educacionais

ATOR	ATUAÇÃO
Presidência da República	<ul style="list-style-type: none"> • Coordena as ações em última instância e decide a partir das informações dos órgãos setoriais; • Encaminha formalmente propostas de emenda constitucional, medidas provisórias e projetos de lei ao Congresso, que são acompanhados pelo ministério da área; • Sanciona lei e, eventualmente, veta dispositivos;

	<ul style="list-style-type: none"> • Anualmente, encaminha mensagem ao Congresso Nacional, com as grandes linhas das ações pretendidas no ano.
MEC	<ul style="list-style-type: none"> • Formula a proposta de política setorial e a transforma em proposta legislativa a ser encaminhada para avaliação do presidente • Conduz a negociação com o movimento social e esferas federativas; • Elabora eventualmente razões de veto
Casa Civil	<ul style="list-style-type: none"> • Coordena politicamente as ações internas do governo; • Consolidada e revisa a proposta a ser enviada ao Congresso e faz a mediação entre as diferentes perspectivas setoriais (Educação x Fazenda).
Ministério da Fazenda	<ul style="list-style-type: none"> • Atua fase de elaboração da proposta, com poder de veto; • Estabelece limites de gasto • Formula razões de veto
Movimentos Sociais (comunidade educacional) (CNTE, UNE, Ubes, Andes, Fasubra, Andifes, CRUB, Proifes, Contee)	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentam diagnósticos e demandas referentes às políticas educacionais • Cobram as dívidas históricas para com a educação; • Reivindicam condições de trabalho e financiamento.
Movimentos Sociais (Entidades científicas) (Anped, Anpae, Anfope, FCC, SBPC, Cedes, Fineduca)	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentam diagnósticos e demandas referentes às políticas educacionais, nas dimensões do acesso, qualidade, equidade e valorização dos integrantes da comunidade educacional, com apresentação de fundamentação técnica para as políticas.
Movimentos Sociais Redes de movimentos (Mieib, Campanha Nacional pelo Direito à Educação)	<ul style="list-style-type: none"> • Preocupação direito a Educação Básica de qualidade, definição de um custo-aluno-qualidade e defesa da escola pública; • Articulam as entidades de forma a atuar nas dimensões política e técnica; • Mobilizam a comunidade educacional e a opinião pública; • Costuram consensos e conduzem a pressão social sobre os demais atores, apresentando propostas ao Executivo e ao Legislativo.
Sociedade civil –gestores	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentam diagnósticos e demandas referentes às políticas educacionais, nas dimensões do acesso, qualidade, equidade e valorização dos integrantes da comunidade educacional, com ênfase na definição e repartição das responsabilidades e pressão para

(Consed, Undime, Uncme, Fórum de CEEs)	preservação de seus orçamentos.
Sociedade civil –gestores	<ul style="list-style-type: none"> • Concentram-se nos impactos financeiros de seus orçamentos, que determinam sua leitura de cooperação/não-cooperação federativa
Setor privado	<ul style="list-style-type: none"> • Atuam na defesa de seus interesses comerciais (mensalidades escolares, isenções fiscais).
Setor privado	<ul style="list-style-type: none"> • . Procuram se diferenciar das empresas educacionais, embora com elas atuem conjuntamente. Defendem suas instituições como de natureza pública não estatal.
Interesses privados na área da educação relacionados a grupos de educação de capital aberto	<ul style="list-style-type: none"> • Comprometidos com os interesses dos acionistas, por meio dos princípios que regem a governança corporativa, entre os quais a redução de custos
<p>Sociedade civil - Institutos e fundações privadas empresariais que não exploram comercialmente a educação</p> <p>(Itaú Social, Bradesco, Telefônica, Gerdau, Camargo Corrêa, Unibanco, Itaú BBA, Santander, Suzano, Fundação Lemann, Instituto Península, DPaschoal, Instituto Ayrton Senna, Fundação Victor Civita, Instituto Natura, Saraiva)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Preocupação com o direito à Educação Básica de qualidade a qualificação da mão de obra.
	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora propostas e aprova as propostas do Executivo, podendo modificá-las por meio de emendas pontuais ou de

Congresso Nacional	substitutivos; <ul style="list-style-type: none"> • Aprecia vetos, podendo derrubá-los; • Promove a oitiva de autoridades, especialista e movimentos sociais por meio de audiências públicas; • Cumpre prazos de tramitação e procedimentos formais obrigatórios (análise de constitucionalidade, apensação de propostas, emendas de parlamentares, encaminhamentos de votação, destaque, apreciação de vetos) e não obrigatórios, mas usuais (realização de audiências públicas, acordos de lideranças) ou ainda eventuais (realização de comissão geral para oitiva de não parlamentares no plenário, como ocorreu no Fundef).
Poder Judiciário	<ul style="list-style-type: none"> • Julga a constitucionalidade de políticas e programas, como foi o caso de critérios de bolsas no Prouni (ADI 3.330) e das cotas (ADPF 186 e RE 597.285), considerados constitucionais; • O Poder Judiciário pode determinar a implementação de políticas públicas em questões referentes a direitos constitucionais. O STF firmou entendimento de que não ofende o princípio da separação de poderes a determinação, pelo Poder Judiciário, em situações excepcionais, de realização de políticas públicas indispensáveis para a garantia de relevantes direitos constitucionais.
Ministério Público	<ul style="list-style-type: none"> • Atua como fiscal da lei e em defesa do direito à educação; • Promove ações civis públicas e termos de ajuste de conduta com os gestores

Fonte: Martins (2014, p. 29-31)

Dentro do contexto de Políticas Públicas e dos atores que as formulam, de acordo com a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR, 2019), órgão do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, encontra-se o eixo das Políticas Públicas Afirmativas, criadas por governos ou por instituições de cunho privativo, com o objetivo de corrigir desigualdades sociais, de modo a promover qualidade de vida para todos sem distinção de cor, raça, religião, e/ou sexualidade.

A partir dessa perspectiva geral, do que são as Políticas Públicas Afirmativas, entender a relevância que o avanço dos Novos Estudos do Letramento (The New Literacy Studies – NLS, 1990) tem em relação ao indivíduo e o contexto em que o mesmo está inserido, se faz importante para observar de que modo os Letramentos Sociais se articulam juntamente a essas políticas.

De acordo com o avanço dos Novos Estudos do Letramento (1990), o cenário social em que o indivíduo estava inserido passou a contribuir para discussões que refletem a forma como ocorre o processo de aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Esses estudos tratam de um movimento criado por sociólogos, historiadores, cientistas, linguistas, professores e pedagogos, em prol do que seria a epistemologia do letramento, resultando na criação de uma nova área a ser estudada e conhecida, anos depois, como Práticas de Letramentos Sociais.

Denominado como “virada social” (GEE, 2000), esse movimento passa a trazer discussões variadas para o contexto escolar, onde desenvolve papel principal no que se refere ao olhar atento para diferentes realidades. Segundo Lankshear (1999) tal “virada sociocultural” é um marco para começar a se pensar em dois novos campos teóricos, seriam eles: Práticas de Letramentos Sociais e Multiletramentos.

Anteriormente a esta virada social, os pesquisadores acerca do **letramento** – único e singular, preocupavam-se muito mais com o lado cognitivo do indivíduo do que o processo social que o envolveria, de modo a desqualificar outras condições que antecedem a aprendizagem. Para Bevilaqua (2013), foi a partir da pesquisa realizada ao redor das Américas (Brasil, Estados Unidos, e Europa) entre as décadas de 70 e 90, que Street (2003) vai afirmar que, ao longo da observação realizada por pesquisadores, notou-se a inclinação para se pensar outras perspectivas de aprendizagem. Isso fez com que o foco da pesquisa tenha mais ênfase no “lado social do letramento do que seu lado cognitivo” compreendendo a importância das culturas, vivências, particularidades e especificidades dos indivíduos e grupos, no processo de aprendizagem do ser humano. (STREET (2003) p.77)

Para Street (2003, p.40), ainda no ano de 1995, havia a compreensão de que “o próprio letramento varia com o contexto social” . Assim, é possível reflexionar a importância de alinhar a construção da identidade étnica, cultural e social, com o contexto em que o(a) aluno (a) está inserido(a), pois influencia no modo como se comunica, se compreende e se percebe, além de compreender porque o autor viria, anos depois, a se tornar um dos principais pensadores dos Letramentos Sociais.

Desse modo, o papel das Práticas de Letramentos Sociais dentro do contexto educacional, se faz importante quando passamos a perceber que as realidades existentes em cada pessoa não devem ser dissociadas da forma com que elas aprendem. Para Street (2014):

Todo letramento é aprendido num contexto específico de um modo particular e as modalidades de aprendizagem, as relações sociais dos estudantes com o professor são modalidades de socialização e aculturação. O aluno está aprendendo modelos culturais de identidade e personalidade, não apenas a decodificar a escrita ou escrever com determinada caligrafia. Se esse é o caso, então, deixar o processo crítico para depois que eles tiverem aprendido vários dos gêneros letrados usados na sociedade é descartar, talvez para sempre, a socialização numa perspectiva crítica. (p.154)

Sendo assim, pensar na concepção das Práticas de Letramentos Sociais, consiste em ir muito além do trabalho em cima de um pensamento ou teoria. A forma como acolhemos o contexto, em que o outro está inserido, corrobora com as concepções das políticas públicas afirmativas, que trazem em seu pilar principal, o acolhimento e a afetividade com o outro, independente, de sua cor, classe social e/ou sexualidade.

2.2.1 O contexto da produção dos principais textos das normas legais para políticas afirmativas

Inicialmente, o Quadro 2 abaixo apresenta a trajetória de normas legais que influenciaram na construção de políticas públicas, as quais versam sobre as ações afirmativas trazidas no contexto do presente estudo

Normativa/ Legislação	Ano	Sigla	Descrição
Constituição Federal - art. 6º	1988	CF	São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a

			segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.
Constituição Federal - art. 226	1988	CF	A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	1996	LDBEN	Legislação que regulamenta o sistema educacional do Brasil da educação básica ao ensino superior público ou privado.
Lei 10.639/03	2003	LDBEN	Estabelece alteração na LDBEN-diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.
Parecer CNE/CP 003	2004	CNE/CP	Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.
Resolução CNE/CP 01	2004	CNE/CP	A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores
Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana	2008	PNI DCNERER	O Plano tem como finalidade intrínseca à institucionalização da implementação da Educação Etnicorracial por meio da compreensão e do cumprimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/08, da Resolução CNE/CP 01/2004 e do Parecer CNE/CP 03/2004.

Base Nacional Comum Curricular - Temas Transversais	2018	BNCC TCTs	Têm a condição de explicitar a ligação entre os diferentes componentes curriculares de forma integrada, bem como de fazer sua conexão com situações vivenciadas pelos estudantes em suas realidades, contribuindo para trazer contexto e contemporaneidade aos objetos do conhecimento descritos na BNCC.
--	------	--------------	---

Fonte: Autora, 2023.

Observando o Quadro 2, é possível entender que, em seu artigo 26-A, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) salienta que, “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”, cultura essa que representa cerca de 56% de brasileiros no país segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2012). Nesse sentido, pensar na ancestralidade e cultura, da qual compõe essa parte da população, se torna inteiramente responsabilidade do Estado, principalmente no que (re)afirma a existência destas pessoas dentro dos espaços escolares e sociais.

De modo a regulamentar a Lei de nº 10.639/03, o Parecer CNE/CP 003/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 estabelecem o ensino obrigatório da História Cultura Afro-brasileira e Indígena nas escolas públicas e privadas em todo país. Assim como a Lei nº 11.645/08, a qual modifica a Lei nº 10.369/03, instituições sociais, historiadores, sociólogos e movimentos negros entendiam, como necessidade, uma maior mobilização para que, de fato, escolas públicas e privadas se empenhassem em compartilhar outras culturas com seus alunos. Sendo assim, em 2008 consolidou-se o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes

Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana³ (BRASIL,2008) .

Embora tenha participação coletiva em sua construção, como o incentivo através de órgãos, tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), este documento foi assinado pelo, até então, Ministro da Educação Fernando Haddad, com parceria de Edson Santos, Ministro responsável pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. O objetivo principal do documento seria “fortalecer e institucionalizar” (BRASIL, 2008) a obrigatoriedade do ensino de outras culturas no currículo escolar, assim como promover novos discursos no âmbito educacional.

Atualmente, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018; p. 360), desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, “espera-se que as crianças percebam e compreendam a dinâmica de suas relações sociais e étnico-raciais, identificando-se com a sua comunidade e respeitando os diferentes contextos socioculturais”, de modo a entender suas vivências como parte de suas histórias e construção de identidades. Em concordância com esse item, estabelecido pelo principal documento norteador da educação brasileira, compreende-se que, ainda nos primeiros anos escolares da criança, é dever da escola permitir que a mesma tenha acesso à sua cultura de origem, bem como, às suas características étnicas e a compreensão de sua comunidade, principalmente no que se refere à construção da identidade e valorização cultural do lugar de onde veio.

Ainda no que tange a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), em sua última reformulação, todos estes temas culturais, que fogem ao eurocentrismo escancarado, passaram a ser denominados como temas contemporâneos, sendo de responsabilidade total da escola a autonomia de trazer tais temáticas para seus

³ Acesse o documento pelo link: https://www.google.com/url?q=http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf&sa=D&source=docs&ust=1674171659184888&usq=AOvVaw3XuttLz4HwisgVCwrK-1HO

currículos, como citado pelo próprio documento em que “as escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, devem incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos” (BRASIL, 2018, p.19), propondo assim, que as escolas se responsabilizem pela reformulação de seus currículos escolares. Nesse sentido, para Carth (2017, p. 5) “a existência de jogos, projetos, atividades que melhorem ou desenvolvam a empatia pelo outro podem prevenir choques geradores de possível bullying ou racismo”, o que denota a importância de abordagens metodológicas nas escolas de educação básica, desde a tenra idade, proporcionando aos alunos o contato com diferentes culturas e etnias.

O primeiro passo para uma construção curricular que pense em todos, sem distinção de cor, raça, ou etnia, seria compreender que há uma necessidade de reformulação no que tange aos documentos legais escolares, tais como os Projetos Políticos Pedagógicos. Além disso, houve a cobrança, pelas Secretarias Municipais da Educação, de um posicionamento das escolas públicas e privadas, para uma atuação mais potente no que diz respeito aos currículos escolares, os quais deveriam trazer em seu corpo, a ênfase em políticas públicas que amparam legalmente o ensino da Cultura e História Afro-Brasileira e Africana nos espaços escolares.

De acordo com Carth (2017, p.5) “fica sugerido pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, a formação de meios que garantam o pensar e aplicar a abrangência da Educação para as Relações Étnico-Raciais estruturalmente nos seus programas”, contribuindo para que haja uma maior responsabilidade por parte dos docentes, ao trazerem em suas práticas pedagógicas projetos e conteúdo que abordam as mais distintas culturas e etnias.

2.3 Revisão da Literatura: Cenário das pesquisas em repositórios

As inquietações, que circundam a pesquisa, se referem às atualizações das políticas públicas para o ensino da Cultura e História Afro-Brasileira. A Lei

10.639/2003 (BRASIL, 2003), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos do Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 (BRASIL, 1996; 2008), que torna obrigatório, trabalhar o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados.

Pensar políticas públicas, como fomento à construção de currículos escolares pluriculturais, é dever não somente da gestão escolar em questão, mas responsabilidade do Estado. De acordo com Carth (2017, p. 5) “presume-se como óbvio que, a reformulação dos Projetos Políticos Pedagógicos, tanto quanto o ordenamento geral de conteúdo dos estados e municípios sejam os primeiros movimentos das gestões de pastas da educação”. Ainda, sob a mesma ótica, fica sugerido pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), “a formação de meios que garantam pensar e aplicar a abrangência da Educação para as Relações Étnico-Raciais estruturalmente nos seus programas” (CARTH, 2017, p. 5).

Nesta perspectiva, o texto do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (BRASIL, 2012) foi construído como um documento pedagógico para orientar e embasar os sistemas de ensino e as instituições educacionais na implementação das Leis 10639/2003 e 11645/2008, leis que deliberam a reorganização curricular a fim de contemplar o estudo das culturas afro-brasileiras e indígenas.

Considerando a legislação mencionada, bem como o Plano de Implementação, a pesquisa articula os Novos Estudos dos Letramentos (NLS) (STREET, 1990) para pensar o contexto social, em que o indivíduo está inserido, como parte do processo para quem quer compreender o modo com que ele aprende e absorve diferentes informações. Assim, para Street (2014, p.40) “o próprio letramento varia com o contexto social”, de modo a perceber o quanto a

individualidade do ser humano é parâmetro para a forma com que o mesmo enxerga o mundo ao seu redor, bem como, o modo em que ele mesmo se percebe e identifica junto aos seus pares. São esses mesmos padrões que nos identificam, mas também nos diferenciam.

Compreender se os Letramentos Sociais (STREET, 2014) estão presentes nos currículos da Educação Básica, torna-se dever de todos os profissionais que pensam a docência como um espaço de acolhimento, pluralidade e construção de identidade. Neste sentido, a pesquisa se utiliza de uma Revisão Sistemática da Literatura, segundo Costa e Zoltowski (2014), para entender, de que modo o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais está presente nas discussões de pesquisadores brasileiros a partir do ano de 2012.

A pesquisa tem por objetivo entender as dinâmicas sociais que implicam a eficácia destas legislações dentro e fora dos espaços escolares, à luz das práticas dos Letramentos Sociais (STREET, 2014) e, assim enxergar nestas discussões caminhos que possam propor uma melhor discussão sobre a eficácia de tais legislações dentro destes cenários. Este estudo busca compreender em que medida a legislação está sendo, de fato, bem sucedida nestes espaços escolares.

De acordo com Costa e Zoltowski (2014) uma revisão sistemática da literatura segue oito passos metodológicos: 1) Possuir uma questão a ser pesquisada; 2) Escolha da fonte de dados; 3) Palavras-chave (descriptor) para a busca; 4) Busca e armazenamento de dados; 5) Seleção e critérios de inclusão e exclusão das publicações; 6) Extração de dados; 7) Avaliação das publicações; 8) Síntese e interpretação dos resultados.

O primeiro passo foi delimitar a questão norteadora para a revisão da literatura: De que modo o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais está contemplado nas discussões de pesquisadores brasileiros a partir do ano de 2012 ?

O segundo passo consistiu na escolha das bases de dados, sendo estas a plataforma da Scientific Electronic Library Online (SciELO) e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

A partir daí, como terceiro passo, foram elencados descritores de busca, sendo estes: História e Cultura Afro-Brasileira; Diretrizes Curriculares e Educação Básica e a construção da *string* de busca, que visou “restringir ou ampliar o que se deseja buscar” (KOLLER; COUTO; HOHENDORFF, 2014) com o auxílio dos operadores booleanos AND e OR.

Na plataforma SciELO foram encontrados 21 (vinte e um) artigos, sendo que a partir daí, o quarto passo, consistiu na busca e armazenamento de dados, estes selecionados por critérios de inclusão e exclusão. A partir dos filtros estipulados, tais como: ano de publicação, idioma, coleções e áreas temáticas da pesquisa, foram selecionados 11 (onze) artigos pela plataforma.

O quinto passo se refere aos critérios de inclusão e exclusão que tem relação às palavras-chaves estipuladas inicialmente, ou seja, todos os trabalhos selecionados deveriam trazer as políticas afirmativas de ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, nos currículos da educação básica. Assim, após a leitura cautelosa dos trabalhos filtrados, foi possível estabelecer 4 (quatro) artigos que atendiam a estes critérios. O Quadro 3 apresenta de forma visual, como se deu o processo de busca

Quadro 3 - Busca na Plataforma SciELO e critérios de seleção

STRING DE BUSCA	FILTROS	Nº DE TRABALHOS ARTIGOS
-----------------	---------	----------------------------

HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA AND DIRETRIZES CURRICULARES OR EDUCAÇÃO BÁSICA	Sem filtros	21
	Coleções: Brasil. Idioma: Português. Ano de publicação: 2012 a 2022. Áreas Temáticas: Ciências Humanas; <i>Educational</i> ; <i>Education</i> .	11
	Selecionados A partir dos critérios de inclusão e exclusão	4

Fonte: Elaborada pelos autores

A segunda plataforma foi a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), ao utilizar a *string* de busca (KOLLER; COUTO; HOHENDORFF, 2014) ((História e Cultura Afro-Brasileira) AND (Diretrizes Curriculares) OR (Educação Básica) foram encontrados 70 (setenta) pesquisas, entre teses e dissertações. Após o primeiro contato com os trabalhos, foi necessário estipular apenas um filtro para que a pesquisa tivesse um grande acervo de obras para serem selecionadas de acordo com os interesses da mesma, já que ao delimitar um maior número de filtros, o resultado era nulo. Sendo assim, o único filtro aplicado foi o temporal, do qual estipulou pesquisas do ano de 2012 a 2022, restando 59 (cinquenta e nove), destas 49 (quarenta e nove) dissertações e 10 (dez) teses, conforme mostra o Quadro 3. Com base nos mesmos critérios de inclusão e exclusão estabelecidos na plataforma SciELO, quinto passo da Revisão da Literatura, foi possível selecionar 4

dissertações entre as 49, e 1 tese entre as 10 que foram encontradas, totalizando assim 5 trabalhos oriundos da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.

Quadro 4 - Busca na Plataforma BDTD e critérios de seleção

STRING DE BUSCA	FILTROS	Nº DE TRABALHOS TESES E DISSERTAÇÕES
HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA AND DIRETRIZES CURRICULARES OR EDUCAÇÃO BÁSICA	-	70
	Ano de publicação: 2012 a 2022	49 DISSERTAÇÕES 10 TESES
	A partir dos critérios de inclusão e exclusão	4 DISSERTAÇÕES 1 TESE

Fonte: Elaborado pelos autores

Desta forma, o Quadro 5 apresenta os trabalhos escolhidos, gêneros (artigos, teses e/ou dissertações), os autores e ano da publicação, totalizando 9 pesquisas escolhidas para a discussão e síntese dos resultados.

Quadro 5 - Trabalhos selecionados para revisão de literatura

TÍTULOS	AUTOR (ANO)	GÊNERO
Licenciatura interdisciplinar em estudos africanos e afro-brasileiros: uma graduação pioneira no brasil	Cidinalva Neris, Kátia Regis, Pollyanna Muniz, Tatiane Sales (2021)	Artigo
Das ruas para os currículos: precursores sociais e jurídicos das leis 10.639/03 e 11.645/08	Ana Paula dos Santos de Sá (2021)	Artigo
A lei nº 10.639/03 e o epistemicídio: relações e embates	Elisabete Figueroa dos Santos, Eliane Aparecida Toledo Pinto e Andréia Melanda Chirinéa (2018)	Artigo
Implementação da lei 10.639/2003 competências, habilidades e pesquisas para a transformação social	Marco Antonio Bettine de Almeida, Lívia Pizauro Sanchez (2017)	Artigo
Por um ensino de várias cores: formação de professores à luz da história, cultura afro-brasileira e africana	Sandra Aparecida Marchi, José Iran Ribeiro (2016)	Dissertação
Afro-religiosidade, implementação da lei 10.639/03 e as fronteiras da educação escolar - um estudo com professores da educação básica	Joseane Pinheiro Ilka Oliveira, José Carlos Paixão (2017)	Dissertação
A história, a cultura negra e as relações raciais na escola: da percepção dos docentes às possibilidades de trabalho com a temática racial	Vinicius Gomes Welberg Bonifácio; Anna Maria Dias Vreeswijk (2016)	Dissertação

A influência dos fóruns de educação e diversidade étnico-racial na implementação da política de promoção da igualdade racial	Barbara da Silva Rosa, Suylan de Almeida Midlej e Silva (2012)	Dissertação
Diretrizes curriculares nacionais para a relação das relações étnico-raciais nos cursos de formação docente: um estudo de caso da lei 10.639/03 e seus desdobramentos legais	Zilmar Santos Cardoso, Helena Maria Bomeny Garchet (2016)	Tese

Fonte: Elaborado pelos autores

Seguindo os passos da revisão sistemática de literatura, a análise das publicações selecionadas contemplou, após a extração dos dados, uma avaliação das produções considerando a pertinência dos resultados e suas contribuições para a pesquisa de mestrado em andamento. A partir de então, apresenta-se a síntese dos resultados, bem como a interpretação segundo o referencial teórico relacionado ao tema da pesquisa (COSTA e ZOLTOWSKI, 2014).

Com a realização da leitura dos trabalhos, foi possível identificar três potentes cenários, os quais foram utilizados na discussão, de modo a responder a questão norteadora inicial, que se propunha entender de que modo o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais está presente nas discussões de pesquisadores brasileiros a partir do ano de 2012.

Deste modo, o primeiro cenário refere-se à falta de eficácia no que tange a Lei 10.639/03 nos currículos da educação básica e a forma com que isto afeta diretamente professores (as) e alunos (as) negros, discutida no título: uma memória de apagamento: o histórico de ineficácia da lei 10.639/03 dentro dos currículos. O segundo cenário a ser apresentado dentro das discussões dos pesquisadores,

envolve a necessidade de uma reformulação curricular por meio das secretarias estaduais e municipais de educação, pois, somente um movimento estrutural, traria a visibilidade destas temáticas no cenário da educação. Por fim, uma terceira categoria, considerada como um terceiro cenário, refere-se a importância destas discussões não pertencerem somente aos movimentos, professores e pesquisadores negros, mas sim, todos os contextos sociais e educacionais.

2.3.1 Uma memória de apagamento: o histórico de ineficácia da lei 10.639/03 dentro dos currículos

O avanço de pesquisas relacionadas à ausência de temas etnicorraciais nos currículos escolares, vem ganhando destaque entre os autores e pesquisadores negros, principalmente quanto a ineficácia do Estado no que se refere às cobranças de tais temáticas junto às gestões escolares, considerando que, legalmente, “a referida legislação oferece subsídios para o questionamento estrutural dos currículos das instituições educacionais, o que implica necessariamente a descolonização dos currículos vigentes” (NERIS; REGIS; MUNIZ e SALES, 2021, p.2). De acordo com os autores, isso implicaria ainda mais na busca de respostas do “porque” tal ausência ainda é percebida dentro dos espaços escolares de ensino formal.

Ainda para os autores a “descolonização” do currículo escolar brasileiro, envolve a trajetória histórica de políticas públicas afirmativas, sociais e de acolhimento, que foram criadas especificamente para grupos em condições de subalternidades e, que ainda assim não são cumpridas, por estarem vigentes em uma sociedade que traz de herança a colonização e falta de conhecimento de si e de sua ancestralidade (NERIS; REGIS; MUNIZ; SALES, 2021). Assim, tais perspectivas alcançam a pesquisa realizada por Sá (2021) que vem construindo uma linha histórica sobre os percursos jurídicos e sociais das Leis 10.639/03 e 11.645/08, das quais conduzem e asseguram até os dias atuais a existência e legitimidade do ensino de conteúdos referentes à História e à Cultura afro-brasileira e indígena brasileira em todos os currículos da educação básica.

A propagação da ideia de uma cultura única como majoritária nos espaços escolares, deveria ter sido sanada desde a criação da Lei 10.639/03, revogada pela Lei 11.645/08 que prevê a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio (SÁ, 2021). Em sua pesquisa, a autora vem construindo uma linha histórica quanto aos processos sociais e políticos que foram surgindo com a construção de ambas legislações, pontuando não somente os impactos das mesmas no cenário negro, isto é, imprensas e movimentos sociais, como também, dentro dos movimentos indígenas com a criação da Lei 11.645/08, que vem prevendo a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena nos currículos da educação básica.

Dentre as pesquisas, o conceito de “descolonização” dos espaços curriculares e escolares ganhou força principalmente no que tange ao apagamento das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, desde os primórdios da colonização brasileira. Neste sentido, para os autores Santos; Pinto e Chirinéa (2018):

A invalidação de práticas, modos de ser, idiomas e saberes dos povos sob dominação europeia configurou uma forma de refutar a legitimidade de cosmovisões africanas e de povos nativos, taxadas como bárbaras e primitivas, constituindo, desse modo, o que se tem denominado epistemicídio (CHIRINÉA, 2018, p. 954)

Ao longo dos anos, no Brasil, ser negro foi e é sinônimo de escravidão. Atualmente, embora tais correntes tenham saído dos pulsos destes mesmos grupos, ainda vivenciamos, em uma realidade regada de racismos, preconceitos e desigualdades sociais, retrato de mais de trezentos anos de exploração e marginalização destes mesmos povos, realidades que se fazem presentes em todos os espaços em que os mesmos ocupem, não fugindo assim, das paredes das escolas e universidades brasileiras (SANTOS; PINTO; CHIRINÉA, 2018). Em concordância, Sá (2021) afirma que, “o projeto educacional brasileiro ancora-se, em certa medida, num modelo de educação que, por séculos, tratou como natural a

marginalização física e simbólica desses grupos” (p. 16), sendo que, atualmente, ainda insiste em silenciar tais vozes e apagar tais histórias.

Para que seja possível pensar no negro dentro do contexto escolar, primeiramente precisamos entender quais as singularidades existentes dentro da perspectiva de cada um. O que trazemos aqui é a desmistificação de que todos sentem as mesmas dores, falam as mesmas coisas, agem do mesmo jeito e, acima de tudo, vivem a mesma história. Segundo Street, o que caracteriza as práticas de Letramentos Sociais, são “os comportamentos e as conceitualizações sociais e culturais” (2014, p. 18). Assim, entende-se aqui, que a forma como o indivíduo se coloca, identifica, percebe, entende, bem como o lugar em que está inserido, justifica seus atos direta ou indiretamente.

Deste modo, corroborando com o parágrafo acima, quando escrevemos sobre o negro enquanto povo, podemos sim ter um panorama geral de uma cultura, de modo a entender suas dores e os processos que os trouxeram até aqui, porém, ao falar no negro aluno, aquele único presente em uma aula, precisamos falar somente dele, de modo único, compreendendo quais as práticas letradas e sociais que carrega consigo e que o define enquanto indivíduo. Assim, para Santos; Pinto e Chirinéa (2018, p. 954) “A limitação do alcance de negras e negros aos locais de acesso, divulgação e compartilhamento dos saberes oficializados acompanhou o estabelecimento de um sistema de descrédito aos modelos de conhecimento de africanos, indígenas e seus descendentes”.

Os autores ainda trazem como sustentação de sua pesquisa, dados levantados a partir da Pesquisa Nacional de Análise por Domicílio (BRASIL, 2012) onde afirma que as taxas de matrículas escolares de pessoas negras e pardas se sobrepõe a de pessoas brancas nos espaços escolares da Educação Infantil e Educação Básica. Todavia, os mesmos dados apontam que, referente à presença de pessoas negras nos espaços Institucionais Superiores, esse mesmo quadro diminui, fazendo com que estas pessoas se tornem minoria conforme o avançar dos níveis de ensino. É comum observar a maioria de alunos brancos nas salas de aula do

ensino superior, o que mostra o reflexo dessas condições excludentes observadas ao longo dos anos.

Neste sentido, os autores discorrem sobre as dicotomias existentes no meio educacional, do qual por um lado aproximam da comunidade escolar das escolas públicas e em contrapartida, não apresentam empenham em fazer com que as Políticas Públicas de acolhimento mantenham tais pessoas dentro destes espaços, principalmente se as mesmas forem negras. Afirmam Santos; Pinto e Chirinéa (2018, p. 952):

Educação de qualidade tem sido bandeira de luta de movimentos sociais, organizações da sociedade civil, gestores e diversos outros atores que lidam direta ou indiretamente com a questão educacional. No entanto, sabe-se que qualidade educacional é um conceito polissêmico, em disputa, ainda que essa disputa seja timidamente explicitada. Ou seja, excelência educacional é uma questão que não pode ser pensada e avaliada descolada da noção de equidade.

Estas afirmações nos remetem novamente à verdadeira proposta desta discussão, que é analisar como ocorre esse entrelaçamento de Políticas Públicas Afirmativas e de Acolhimento, com a verdade existente dentro das escolas da rede básica de ensino, que em sua maioria não ampara os alunos negros de modo real, e sim, apenas no que diz respeito às concepções preliminares ofertadas legalmente.

A ineficácia da Lei 10.639/03 e 11.645/08, se faz presente não somente no que tange os espaços normativos, mas na prática, se pensarmos que, nesta hierarquização, as pessoas negras continuam ocupando o último lugar, e mais ainda, se percebermos que tais lugares são as escolas de educação básica, direito de todos e dever primordialmente do Estado.

2.3.2 Um currículo anti-racista, uma educação de qualidade

Este cenário se ampara, principalmente, na importância da construção de um currículo, que seja para todos, que fale sobre todos e que, de fato, ensine a importância de todos os povos e culturas na construção do que temos por Brasil atual. De acordo com Almeida e Sanchez (2017, p.57) “o currículo é âmbito de construção política de representações oficialmente aceitas – de mundo, de sociedade, de pessoas – das quais se entende que todo cidadão deve apropriar-se, dada a obrigatoriedade de frequência à Educação Básica no Brasil”. Desta forma, abordar questões étnico-raciais nos currículos traz às pessoas negras o “reconhecimento e a valorização, subjetivos e simbólicos, de sua identidade e de sua importância na formação da sociedade brasileira” (p.57). Além disso, traz aos demais, a consciência de quem foram e são os negros no Brasil, principalmente, ao entendermos que ainda hoje, os impactos da escravidão se dão em volta de marginalização, racismos, preconceitos e diferentes formas sociais de menosprezo às pessoas negras (CARDOSO, 2016).

Para Almeida e Sanchez (2017) uma reformulação curricular seria o primeiro passo para uma educação pautada na equidade racial, respeito ao diferente e contenção de racismos institucionais e escolares, pois evidenciaria um problema legalmente resolvido, considerando que existem amparos legais que asseguram a existência do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos escolares. Neste sentido os autores afirmam:

Pressupomos que uma educação direcionada por esses preceitos poderá produzir reflexos nas relações sociais vividas por indivíduos formados a partir de novos olhares e posturas diante do conhecimento e da apropriação de valores e atitudes pautados na igualdade de direitos e no respeito às diferenças, capacitados para intervir no mundo e transformá-lo. (ALMEIDA e SANCHEZ, 2017, p.58).

Em concordância com tais perspectivas, Rosa (2012) traz em sua pesquisa a importância da criação das Políticas Públicas Afirmativas e Sociais, dentro do

contexto da formação do Brasil atual e a forma com que tais políticas ainda se fazem ausentes em determinados espaços, principalmente nos espaços escolares, dos quais são talvez, os mais importantes para caminharmos rumo à uma educação de fato para todos. No que se refere a relação existente entre as Políticas Públicas Sociais e Afirmativas e as Políticas Educacionais, a autora afirma que “entende a política educacional como política social que, dirigida e definida pelo Estado, é fruto de mediações teórico-ideológicas e socioeconômicas; neste sentido, não constituem em benevolência social, mas sim em articulação e jogo social entre Estado e sociedade” (ROSA, 2012, p. 53). Compreende-se com isso que, tais políticas em determinado momento se encontram com a mesma finalidade, todavia, envolvem muito mais as intenções e articulações do Estado do que propriamente o motivo que às levou a criação.

É legítimo a identificação de um avanço quanto às Políticas Públicas Afirmativas e Educacionais, sendo que, para Cardoso (2016) é imprescindível os avanços que tivemos com relação às temáticas etnicorraciais dentro dos currículos escolares da educação básica. A partir da construção de tais legislações, houve um movimento de melhora quanto ao que se entendia anteriormente à criação da Lei 10.639/03 por educação etnicorracial dentro dos currículos escolares, todavia, considerando os vinte anos da vigência desta mesma Lei, há ainda grandes atrasos a serem reparados.

As pesquisas levantadas por Cardoso (2016) indicam que se por um lado há legislação que ampare o ensino da cultura e história africana e afro-brasileira, e por outro lado, haja avanços teóricos e didáticos, de materiais que contemplem tais demandas sociais, talvez o corpo docente e gestão escolar, sejam os responsáveis pela falta de circulação de tais questões dentro das escolas, assim afirma que:

Houve um grande avanço em relação a publicação de livros e materiais didáticos nessa área, porém, em relação a análise dos livros didáticos que serão adotados e utilizados nas escolas - atividade que costuma ficar a cargo do professorado e da equipe pedagógica da escola -, em função da

própria formação inicial que estes profissionais tiveram, pode incidir na escolha de livros que ainda privilegiam o etnocentrismo. (CARDOSO, 2016, p.30)

Neste sentido, o que se pretendeu dentro deste cenário foi entender quais os verdadeiros responsáveis pela **não** criação de currículos escolares que contemplem diferentes culturas. Talvez, as pesquisas ainda estejam caminhando para uma resposta, todavia, há com urgência, a necessidade de equiparar tais currículos, assim como afirmam Almeida e Sanchez (2017, p.74),

é possível assinalar que os diversos problemas presentes no processo de implementação da legislação aqui estudada, e que são comuns as outras políticas educacionais, são transpassados pelos comportamentos discriminatórios cotidianos nas instituições educacionais de todos os níveis.

Entende-se que, enquanto houver a dificuldade por meio do Estado, legislações, docentes, gestão escolar e/ou sociedade, em trazer a público os verdadeiros responsáveis pela construção do Brasil que conhecemos hoje, viveremos camuflando o racismo estrutural e institucional desde os anos iniciais da educação básica, principalmente ao refletirmos sobre o que seria está educação de qualidade.

2.3.3 Em busca de um ensino básico focado na educação antirracista

De acordo com Marchi (2016) as lutas antirracistas e os movimentos negros que surgiram a partir dos anos de 1970, e intensificados na década de 80-90, foram os principais responsáveis para que, anos mais tarde, especificamente em 2003, a Lei 10.639/03 fosse vir a ser sancionada. Ainda para a autora:

A lei 10.639/03 não foi sancionada de uma hora para outra. É resultado dos movimentos negros da década de 1970 e do esforço de simpatizantes da

causa negra, na década de 1980, quando diversos pesquisadores alertaram para a evasão e para o déficit de alunos negros nas escolas, em razão, entre outras, da ausência, de conteúdos afrocêntricos que valorizassem a cultura negra de forma abrangente e positiva (MARCHI, 2016, p.39)

Neste sentido, para Bonifácio (2016), no que se refere ao contexto escolar, é indispensável não compreender a docência e as práticas docentes, como impulsionadoras para a veiculação de conhecimentos e diferentes temáticas sociais. Todavia, o papel da escola dentro do cenário antirracista é essencial, especialmente por tratar-se do primeiro espaço de acolhimento e construção de identidade de crianças negras.

O que se pretende discutir, nesta categoria, é o papel do docente, gestores escolares e Estado em garantir e assegurar a existência da história negra dentro dos espaços educacionais. De acordo com Bonifácio (2016) a importância da construção de um currículo educacional que contemple os diferentes povos é, na verdade, um reparo histórico-cultural, de anos de silenciamento e apagamento destas mesmas minorias.

Em sua pesquisa, Oliveira (2017) demarca a importância de compreender as singularidades existentes nas culturas de matriz africana, especialmente no que tange a construção dos discursos políticos e sociais no Brasil, desta forma, entender os espaços demarcados por negros e negras ao longo dos anos, com relação à cultura eurocêntrica de hierarquização, apagamento e exclusão, se faz necessário para que enxerguemos os reflexos destas solidificações, dentro e fora dos espaços escolares. Para o autor:

A identidade negra/afro-brasileira opera principalmente com as demarcações espaciais e simbólicas de negação em ser negro no Brasil dando existência a uma identidade de contestação atualmente baseada numa junção de identidade pessoal e política que negociam e contestam a maneira de estar dos seus símbolos, que dialogam com esses discursos construídos historicamente". (OLIVEIRA, 2017, p. 34)

Perceber os espaços que estas pessoas ocupam ao longo da história do Brasil, demarca a necessidade de que tais temáticas e histórias adentrem os espaços escolares, trazendo não só uma equivalência quanto ao que se aprende, como uma equidade para aqueles que foram ensinados ao longo de suas trajetórias a servir e concordar.

Sobre isso, Marchi (2016) afirma que, ao longo dos anos, o negro no Brasil foi ensinado a não enxergar preconceitos raciais, com o que de fato é o racismo e, sim, perceber a desigualdade quanto ao branco, somente dentro do âmbito social, gerando em massa a falta de compreensão sobre identidade e cultura negra/afro-brasileira. Dessa forma, tal concepção de democracia e igualdade racial “desobriga o branco de responsabilidades sobre o negro” (p. 22) e, assim, “forma-se um consenso entre os brancos sobre a inexistência do problema racial no Brasil, dificultando as demandas dos movimentos sociais negros” (p. 22), o que gera a cultura do apagamento.

Ao identificarmos que tais problemáticas carregam consigo uma trajetória histórica é de suma importância que as escolas estejam abertas para receber em seus currículos temáticas antirracistas, que reflitam seus posicionamentos enquanto instituições de ensino e, acima de tudo, que possam visualizar seus alunos como iguais e/ou equivalentes, promovendo maiores debates para veiculação destas temáticas.

Assim, para Bonifácio (2016), a criação de um currículo escolar ainda na rede básica de ensino, do qual aborde, o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira conforme obriga a Lei 10.639/03, é o primeiro passo para a desconstrução de um ambiente escolar que carrega em suas paredes a estrutura do racismo, pois essa lei não somente obriga, como reflete uma conquista do movimento negro que historicamente batalha para a construção de uma equidade social, racial, cultural e escolar.

2.3.4 Interpretando os cenários à luz dos letramentos sociais

Neste momento da pesquisa, procurou-se discutir os três cenários apresentados anteriormente, nomeados estes em: 3.1) Uma memória de apagamento: O histórico de ineficácia da lei 10.639/03 dentro dos currículos; 3.2) Um currículo anti-racista, uma educação de qualidade; 3.3) Em busca de um ensino básico focado na educação antirracista, à luz das práticas de Letramentos Sociais (STREET, 2014).

Os Novos Estudos de Letramento, surgem em meados de 1990, por haver uma rejeição por parte de linguistas, antropólogos, professores, filósofos, historiadores e outros profissionais da área da educação, do letramento como “neutro”, único e imutável. A partir da pesquisa em campo realizada por Brian Street (1943-2017), antropólogo renomado e pesquisador assíduo das Práticas de Letramentos Sociais e Multiletramentos, onde buscava entender o termo letramento para além de sua epistemologia, começou-se entender por Letramentos Sociais (STREET, 2014) as práticas cotidianas que interferem, influenciam ou auxiliam a pessoa - criança, jovem e/ou adulto, em seu contexto de aprendizagem, compreensão de si e/ou da sociedade. Ainda para Street (2014) tais letramentos estão interligados principalmente com a prática leitora e de escrita destes indivíduos. Estas práticas de Letramentos Sociais, podem estar correlacionadas com o lugar em que este indivíduo está inserido, seu contexto econômico, familiar, racial, cultural ou religioso.

Ainda no que se entende por Letramentos Sociais, Street (2014) em sua pesquisa evidenciou o quanto as práticas sociais e culturais de um indivíduo, grupo ou comunidade podem influenciar a forma com que este observa a si e aos outros, bem como, a forma com que o mesmo percebe o mundo ao seu redor, já que para o autor as pessoas estão a todo instante, imersas socialmente a um “armazém de conceitos, convenções e práticas” (STREET, 2014, p. 9). Neste sentido, considerar o que são os Letramentos Sociais (STREET, 2014) é importante para correlacionar estas práticas com a importância de trazermos a eficácia da Lei 10.639/03 para

dentro dos currículos escolares, conforme nos mostra o cenário na primeira categoria.

Se, para os autores Neris; Regis; Muniz e Sales (2021), os currículos escolares precisam passar por uma “descolonização” para que de fato cumpram o seu papel de abordar culturas, que não são eurocêntricas em suas temáticas, de que maneira estamos contribuindo para a visão de mundo de pessoas negras para além das fronteiras da colonização?. Ainda neste sentido, para Sá (2021), essa visão de mundo, onde uma só etnia se faz majoritária, as demais tem sido responsabilidade do Estado que, por sua vez, constrói a legislação, mas não assegura que ela de fato aconteça nos espaços para os quais ela está destinada.

Desta forma, enxergar a formação de pessoas negras, nas escolas de educação básica, sem nenhuma garantia de que suas histórias serão contadas, auxilia para que, cada vez mais, menos pessoas pretas identifiquem seus antepassados e seus contextos culturais-sociais, bem como afirmam os autores Santos; Pinto e Chirinéa (2018) em sua pesquisa, evidenciando a forma com que tal apagamento por parte do Estado, com relação à História e Cultura Africana e Afro-brasileira, deslegitima o histórico de lutas das pessoas negras em toda sua conjuntura.

No que tange o cenário da segunda categoria, quanto à equiparação dos currículos da educação básica, com o que Street (2014) aborda sobre os Letramentos Sociais, podemos perceber que, com anulação de tais temáticas étnicas nos currículos, a visão de pessoas negras sobre suas realidades, se torna nula. Para Street (1995, p.40) “o próprio letramento varia de acordo com o contexto social”. Desta forma, se há a anulação da História e Cultura Africana e Afro-brasileira das escolas da educação básica, há uma mudança no contexto letrado de crianças e jovens negros, propagando então a falta de suas construções de identidade, étnica, social e cultural.

Em sua pesquisa, os autores Almeida e Sanchez (2017) defendem que os currículos escolares, são construções políticas, logo, tem como intuito transformar a sociedade de forma social, cultural e étnica. Desta forma, se estes currículos não trazem a presença da história do negro, em um contexto em que não existe somente escravidão, a sociedade não enxergará o mesmo dentro de outros contextos. Estas perspectivas corroboram com o que Rosa (2012) discute em sua pesquisa, pois, se as Políticas Públicas Afirmativas Educacionais não estão conseguindo contemplar suas finalidades, é de suma importância que sejam criadas novas Políticas de Acolhimento e Sociais (CARDOSO, 2016), com a finalidade exclusiva de fazer as políticas, já existentes, funcionarem.

Por fim, a última categoria traz a possibilidade de pensarmos formas para que de fato haja uma preocupação em massa com relação a ausência de temáticas etnicorraciais dentro dos currículos. Para isso, Marchi (2016) vem costurando em sua pesquisa a trajetória histórica de movimentos negros sociais na luta para que haja a equiparação da cultura e história negra no país. Neste sentido, Bonifácio (2016) dialoga sobre a importância do papel docente dentro desta luta, bem como das Secretarias de Educação, Gestões Escolares, Movimentos Sociais, entre outros órgãos Estaduais, que devem lutar junto com esta causa.

Sobre isto, Oliveira (2017) discorre sobre a importância de entendermos o impacto destas ausências para as pessoas negras a longo prazo, principalmente, dentro do contexto atual de crescimento demasiado do racismo em diferentes espaços. Corroborando com Street (2014), quando o mesmo afirma que, “as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos” (2014, p. 9.), isto é, enquanto o apagamento e anulação dos povos de matrizes africanas foram respaldados pelo Estado, a luta não será de uma sociedade, mas sim, somente de um movimento.

2.3.5 Considerações finais

De forma a responder a questão norteadora da pesquisa, que se baseou em entender, de que modo o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais está presente nas discussões de pesquisadores brasileiros a partir do ano de 2012, é possível afirmar, com a leitura das publicações selecionadas, que de forma indireta, tais diretrizes estão presentes nos discursos de pesquisadores contemporâneos, todavia, considerando que a Lei 10.639/03 foi a precursora legal da garantia dos direitos de pessoas negras dentro dos espaços escolares, há ainda, uma dificuldade de diálogo entre os pesquisadores, dentro de suas pesquisas e análises. Tais dificuldades se relacionam à compreensão sobre o que seriam essas diretrizes, pois embora as temáticas raciais tenham entrado em ascensão nos últimos anos, tudo o que se “vê” é novo, mesmo que estejamos falando de quase vinte anos de vigência de tais legislações.

Entretanto, foi possível compreender que, o título dessas diretrizes não se faz presente nos discursos desses autores, mas o importante é que a temática está contemplada nas suas pesquisas, ainda que indiretamente, demarcando um avanço quanto às temáticas etnicorraciais dentro das universidades brasileiras.

Ainda nesse sentido, se faz importante perceber a forma intrínseca que os Letramentos Sociais também aparecem dentro das pesquisas selecionadas, já que a proposta, aqui apresentada, considera a reformulação dos currículos escolares com base nas temáticas etnicorraciais. Nesta perspectiva, pode-se afirmar que tais pesquisas são capazes de impactar o Estado e as Políticas Públicas Afirmativas, pois todas apresentaram, como preocupação maior, a forma com que as pessoas negras se percebem dentro e fora dos espaços escolares e a forma com que a sociedade não percebe os efeitos que essa anulação multicultural e histórica em massa, está apagando de negros e negras de todo Brasil, suas histórias, seus antepassados e, acima de tudo, sua ancestralidade.

2.4 A Interculturalidade como cenário dos Letramentos Sociais

A educação, segundo um dos olhares da antropologia, é um dos meios mais eficientes de se construir e de se ressignificar práticas culturais dentro da sociedade. Se a sociedade se constitui através de uma diversidade cultural, com diferentes etnias, costumes e diferentes formas de se pensar o 'eu', neste emaranhado, as diferenças culturais nos asseguram a possibilidade de nos vermos no “outro”; nos reconhecendo como parte deste outro.

Com base no que percebemos, ao longo do primeiro referencial sobre as Práticas de Letramentos Sociais (STREET, 1990), pensar as culturas é uma forma de estabelecer estes diálogos.

As diferentes culturas e distintos modos de vida cada vez mais se aproximam, no entanto, o preconceito e a intencionalidade de manutenção do modelo de educação hegemônico predominam. O momento atual reflete ambiguidade de sentimentos, que buscam a mudança e construção de uma sociedade mais justa, humana e igualitária (CANDAU, 2008). Para essa autora, no que se refere à educação, existe uma paralisação, uma sensação de não saber lidar com as questões que envolvem as diferenças. Nessa ambivalência de emoções, existe o medo que paralisa e a ousadia da busca por novas formas de viver, sendo que, essa última, norteia e fundamenta as lutas dos movimentos sociais que permeiam nossa sociedade. Somos protagonistas de uma sociedade, na qual prevalece a hegemonia social, cultural, étnica. Esse estereótipo vem sendo contestado por diferentes grupos sociais, que lutam por igualdade e respeito às diferenças, considerando que as diferenças são fundamentais para que a educação seja humanizada e contextualizada com a sociedade em que vivemos. Espera-se que, cada vez mais, estes movimentos ganhem forças e representações.

Os movimentos sociais tem ganhado força/espço, isto porque, não basta ser tratado com igualdade, é necessário compreender que a pluralidade de indivíduos, suas culturas e modo de vida podem contribuir para enriquecer os currículos escolares e promover uma sociedade que labora, no sentido de constituir

um mundo compatível com suas múltiplas características e anseios. Nesse sentido, Fleuri (2003) diz que:

[...] A Intercultura refere-se a um campo complexo, em que se entrecruzam múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais. Enfatizar o caráter relacional e contextual (Inter) dos processos sociais permite reconhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez e a racionalidade dos fenômenos dos humanos e culturais. E traz implicações importantes para o campo da educação (FLEURI, 2003, p.31)

Com isto afirmamos que é possível, diferenças e pluralidades existentes na vida de cada pessoa. Os Novos Estudos de Letramentos (NLS-1990) nos mostraram que, além de compreender a individualidade do ser, é preciso compreender quais são os cenários que constituem um ser enquanto integral. Sob esta mesma perspectiva podemos compreender os avanços obtidos através das pesquisas de Street (1990), acerca dos modelos de letramentos, autônomo e ideológico, pois ao serem observados a partir da lente da interculturalidade, tratam-se de perspectivas temporais a respeito da realidade do outro. A grandeza da pesquisa de Street (1990), faz com que ainda em meados 1990 o mesmo trouxesse o modelo de letramento ideológico, como única lente para se perceber a realidade do outro, isto é, somente aquele que está inserido em determinado contexto, compreende as belezas e dores de se estar em determinada situação.

O termo intercultura refere-se à multiplicidade e diversidade cultural que permeia a sociedade e a variedade de etnias, de origens, idiomas e culturas que compõem um espaço geográfico, atribuindo-lhe diferentes significações e inquietações, onde prevalece um modelo hegemônico em que as diversidades não dialogam harmoniosamente. “[...] a educação intercultural apresenta uma trajetória original, plural e especialmente criativa na América do Sul” (CANDAU,2016). A autora vem dedicando-se às pesquisas e produções acadêmico/científicas sobre essa temática dentro dos espaços escolares desde 1996 e, considera que, a Educação Intercultural pressupõe diferença como prioridade e riqueza, porém a realidade, que está posta, transformou o pensamento sob uma lógica de organização, que dificulta o processo intercultural de ensino e aprendizagem.

Vasconcelos (2022) afirma que, sob esta perspectiva, o cenário da interculturalidade nos mostra práticas e políticas que promovem e estimulam a interação entre pessoas de diferentes contextos e culturas. O autor conceitua a interculturalidade, como um surgimento de ideias que partem para indicar um conjunto de práticas de determinado grupo ou de determinadas culturas, de modo integral, ou seja, que se entrelaçam entre si, sem distinção de cor, raça, religião, sexualidade e/ou etnia.

Ao tratar das interfaces multiculturais, Canclini destaca dois conceitos que costumam se confundir: diferença e desigualdade. Apesar de estarem, na maioria das vezes, relacionados, a desigualdade se manifesta como desigualdade sócio-econômica enquanto a diferença transparece nas práticas culturais (Canclini, 2004). Tais práticas desaguam principalmente nas diferenças étnicas, considerando o lugar em que as pessoas negras estão inseridas em diferentes campos sociais, em específico os níveis de escolaridade e acesso a diferentes espaços educacionais.

Neste sentido, pensar a relação entre estes dois campos teóricos, relacionando-os ainda que de forma indireta, foi uma das principais responsabilidades desta pesquisa, de modo a entender de que modo tais campos teóricos – Letramentos Sociais e Interculturalidade, movimentam-se, bem como observar os momentos em que se aproximam e se distanciam, de modo a contribuir para uma nova visão acerca das Práticas de Letramentos Sociais e os Cenários da Interculturalidade.

3. CAMINHADA METODOLÓGICA: DELINEAMENTO DA PESQUISA

A presente pesquisa trouxe por **objetivo geral** analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a partir da questão norteadora que busca perceber: Em que medida os letramentos sociais estão presentes nas

Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana?

A partir disto a pesquisa ancora-se na abordagem qualitativa (CHIZZOTTI, 2006) de caráter exploratório quando se utiliza de uma revisão sistemática da literatura. A abordagem qualitativa considera a subjetividade do trabalho realizado e o caráter plural da pesquisa. Quanto aos procedimentos técnicos, é documental e de campo. A pesquisa de campo utiliza uma entrevista semiestruturada (GIL, 2008) com Maria Rita Py Dutra, ativista política, escritora, professora e a primeira mulher negra doutora, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

A seguir, no Quadro 6 apresenta-se uma síntese dos passos da pesquisa relacionados aos objetivos propostos. Nesse sentido, é importante lembrar que o objetivo geral da presente pesquisa é analisar em que medida os Letramentos Sociais estão presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Quadro 6 - Síntese dos passos da pesquisa

Objetivo específico	Sub questões a responder	Tipo de pesquisa / fonte de dados
Analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	Como se apresenta as relações etnico-raciais no contexto da educação básica, correlacionando com a criação da Lei 10.639/03?	Pesquisa documental, e análise de conteúdo. (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana)
Investigar documentos oficiais curriculares atuais, tal como os Temas Contemporâneos Transversais na BNCC, sobre a educação das relações etnico-raciais e para o ensino de História e	Qual a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na organização curricular proposta	Pesquisa Documental (Temas Contemporâneos Transversais na BNCC)

Cultura Afrobrasileira e Africana no Brasil	e pela BNCC?	
Compreender por meio de entrevista com a autora e ativista Maria Rita Py Dutra, elementos que contribuam para a (re)existência das Políticas Públicas Afirmativas a partir do entrelaçamento de suas práticas com Letramentos Sociais	Como se apresentam as temáticas relativas às Políticas Públicas Afirmativas a partir do entrelaçamento de suas práticas com Letramentos Sociais no contexto da trajetória de uma mulher negra como estudante, ativista e política?	Pesquisa de campo, entrevista semiestruturada com Maria Rita Py Dutra utilizando a narrativa biográfica para construção dos dados. A análise se dará em cenas construídas a partir da educação das relações etnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana no Brasil

Fonte: autora, 2023

Neste momento, será realizada uma explanação específica de cada passo da pesquisa, de acordo com suas metodologias e abordagens utilizadas para encontrarmos os objetivos geral e específicos elencados no Quadro 6.

3.1 Pesquisa documental

Segundo Gil (2008) a pesquisa documental é semelhante a bibliográfica, no entanto a diferença está na origem das fontes, pois trata de documentos que ainda não receberam uma análise. Os documentos podem ser, documentos de arquivos, igrejas, sindicatos, instituições etc., mas também os que já foram processados e podem ser reinterpretados com outra visão teórica, tais como os documentos oficiais da educação, que esta pesquisa se propõe.

Gil (2006, p.46) estabelece as seguintes vantagens dentro da Pesquisa Documental:

- a) os documentos consistem em fonte rica e estável de dados; b) baixo custo; c) não exige contato com os sujeitos da pesquisa, de modo a valorizar o olhar do pesquisador enquanto responsável pela busca minuciosa dos dados levantados a partir da pesquisa realizada.

Tendo em vista o primeiro objetivo específico estabelecido na pesquisa, do qual consiste em “analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais” com intuito de perceber de que forma se pensava o uso desta temática no contexto da educação básica, considerando que o mesmo foi construído a partir da Lei 10.639/03, o primeiro documento a ser analisado, está listado conforme mostra o Quadro 7:

Quadro 7 - Documento a ser analisado

Documentos	Ano de publicação
Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Etnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	2004

Fonte: Autora, 2022

De acordo com essa mesma perspectiva, o próximo passo da pesquisa será guiado pelo segundo objetivo específico, o qual busca “Investigar documentos oficiais curriculares atuais, tal como os Temas Contemporâneos Transversais na BNCC, sobre a educação das relações etnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana no Brasil” a fim de responder perguntas como: Qual a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na organização curricular proposta pelos Temas Contemporâneos Transversais na BNCC, de modo a pensar tal documento sob as perspectivas dos Letramentos Sociais, conforme mostra o Quadro 8 abaixo.

Quadro 8 - Documentos a serem analisados

Documento	Ano de publicação
Temas Contemporâneos Transversais na Base Nacional Comum	2019

Curricular Formação	
---------------------	--

Fonte: Autora, 2023

A partir destas análises, a pesquisa será encaminhada para o próximo objetivo específico determinado do qual visa, “Compreender por meio de entrevista com a autora e ativista Maria Rita Py Dutra, elementos que contribuam para a (re)existência das Políticas Públicas Afirmativas a partir do entrelaçamento de suas práticas com Letramentos Sociais”, para assim entender como esses letramentos estão inseridos dentro destes espaço, correlacionando teoria e prática.

3.2. Pesquisa de campo

Neste momento, o trabalho se redigirá para um novo objetivo, o qual pretende “compreender, por meio de entrevista semiestruturada, a autora e ativista Maria Rita Py Dutra, elementos que contribuam para a resistência das políticas públicas afirmativas a partir das Práticas de Letramentos Sociais”, direcionando a pesquisa documental para uma pesquisa de campo e, partindo então, ao último objeto específico da mesma.

Para Vergara, (2005, p.48) “a pesquisa de campo é a investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo. Entrevistas, aplicação de questionários, testes e observação participante ou não”. Normalmente, a mesma está atrelada a uma pesquisa bibliográfica e/ou documental, de modo a caracterizar dados e resultados específicos, oriundos de fatos ou fenômenos.

Neste momento da pesquisa, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a ativista negra, professora e Doutora em Educação pela UFSM, Maria Rita Py Dutra, a fim de conhecer de modo real, como a mesma trabalha com as questões sociais ao longo de sua trajetória profissional e pessoal.

Para a presente pesquisa, Maria não representa somente uma entrevistada, mas sim, um exemplo de força, dedicação, arte e resistência. Doutora em Educação

(PPGE/ UFSM), teve como área de concentração, Políticas Públicas. Maria Rita realizou a pesquisa intitulada “Cotistas Negros da UFSM e o Mundo do Trabalho”, em que a questão norteadora foi: Em que medida ter ingressado como cotista negro no Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social da UFSM, no período de 2008 a 2015, interferiu na inserção no mundo do trabalho, desses estudantes, após suas formaturas? Mestre em Ciências Sociais, com a área de concentração em Instituições, Cultura e Globalização (UFSM), é especialista em Supervisão Escolar (FAPAS) e licenciada em Pedagogia.

A entrevista será considerada como um dado primário e tratada como método biográfico, porque trará a experiência de uma vida para validar o contexto social sobre a temática da pesquisa. Para isso, considera o referencial teórico metodológico de Ferrarotti (2013). O método biográfico, que se diferencia de outras técnicas de pesquisa por considerar uma linha de tempo da construção individual de uma pessoa. A técnica relaciona cada instante da vida do indivíduo com acontecimentos históricos, que no caso desta pesquisa são as “Relações Étnico-Raciais”.

Para Ferrarotti (2013), o método biográfico

[...] leva o pesquisador a reconhecer que ele não sabe, que ele só pode começar e saber com os outros – com as pessoas –, com o saber das pessoas, e especialmente com o saber que seus interlocutores – ou seus “interagentes” – constroem com ele nas tomadas de fala, nas conversações, nas narrativas. [...] e isso exige estar em contato imediato com as pessoas ou os grupos sobre os quais se investiga, desenvolver relatos de interação, uma relação interpessoal complexa e recíproca, na qual o pesquisador é ele próprio um “pesquisado” e, de fato, essas pessoas participam da pesquisa tanto quanto você e é por esta razão que se pode falar de co construção ou construção partilhada. Nessa interação de pesquisa, não há um investigador ou um observador que conhece e um investigado ou um observado que é conhecido. como sabemos, o observador está completamente envolvido no campo de seu objeto que é nele mesmo modificado. O conhecimento não tem por objeto outro que não a interação recíproca entre observador e observado, é um conhecimento a dois que se constrói em uma interação, em uma intersubjetividade.” (FERRAROTTI, 2013 , p . 23).

De modo a compartilhar experiência, e fazer da entrevista uma boa conversa ainda mais neste espaço de aquilombamento, segundo Nascimento (2006), entrevistada e pesquisadora, devem discorrer sobre as vivências de mulheres negras em espaços acadêmicos, políticos, diários e outros. De acordo com Souto (2020, p. 141) aquilombar-se trata-se de um “contínuum cultural de aglutinação (...) no sentido de agregação, comunidade e resistência pelo reconhecimento da humanidade e preservação dos símbolos culturais do povo negro”. No primeiro momento, a pesquisadora pensará em questões norteadoras para guiar o rumo da entrevista, traçando uma linha de vida para a pesquisada, porém relacionando as questões sobre “Relações Étnico-Raciais”.

O momento da entrevista será necessário para a construção e solidificação de todos os temas trazidos no presente trabalho, principalmente por se tratar de uma conversa com uma pesquisadora assídua da área pesquisada. Maria Rita Py Dutra, neste trabalho representa muito dos temas abordados, e assim contribuirá de maneira muito significativa para o mesmo.

O primeiro momento se dará com o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), mostrando à entrevistada, que ela terá acesso aos dados e análise, oriundos de sua entrevista gravada e transcrita.

A entrevista foi semiestruturada, a partir de uma linha do tempo, sendo que as conversas devem surgir a partir de perguntas elaboradas anteriormente pela pesquisadora. Todos os questionamentos prévios para iniciar a entrevista semiestruturada foram criados e pensados a partir de vivências da pesquisadora, assim como as curiosidades que surgiram no decorrer da pesquisa, conforme mostra o Quadro 9 abaixo.

Legendas para os eixos que guiaram a entrevista

Código	Nome
E1	Letramentos Sociais: Escrevivências de uma mulher negra
E2	Políticas Públicas e as vivências da mulher negra
E3	Intercultura e as possibilidades sociais para as pessoas negras

Fonte: Autora, 2023

A partir deste momento, a pesquisa se direciona para as análises documentais (GIL, 2006) das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) e Base Nacional Comum Curricular Formação (BRASIL, 2017), bem como análise da entrevista semiestruturada (VERGARA, 2005) com base nas narrativas de vida trazidas por Maria Rita Py Dutra.

3.3. A análise dos dados

Em um primeiro momento, o que visamos a partir desta introdução, é mostrar ao leitor de que modo ocorreu a pesquisa. Inicialmente, ao começar a análise documental (CELLARD, 2008) foi necessário entender a dimensão da pesquisa e a proporção que a mesma tomaria, para visualizar como ocorreria o tratamento dos dados colhidos. Sendo assim, com base nas etapas trazidas na metodologia (item 3) da pesquisa, esta análise se deu em dois passos, já que se tratavam de documentos diferentes, sendo estes elencados aqui como D1, D2, conforme mostra o Quadro 10 abaixo:

Legendas para os documentos analisados	
Código	Nome do documento
D1	Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Etnico-Raciais
D2	Temas Contemporâneos Transversais na Base Nacional Comum Curricular

Fonte: Autora, 2023

Considerando a intencionalidade e objetivo geral da pesquisa em analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a mesma buscou respostas para diferentes dúvidas que surgiram de forma emergente de acordo com a construção da pesquisa, conforme mostra o quadro 6. Após a análise minuciosa em ambos documentos, elencados aqui como D1 “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (BRASIL, 2004) e D2 “Base Comum Curricular Formação de Professores” (BRASIL, 2017).

Em seguida, ao partirmos para a pesquisa de campo através da entrevista semiestruturada (GIL, 2008) com a autora e ativista Maria Rita Py Dutra, utilizamos da análise narrativa biográfica para destrinchar falas importantes ao decorrer da entrevista. Por tratar-se de uma entrevista semi-estruturada, foi utilizado um roteiro inicial, baseado em três grandes eixos, dos quais chamaremos aqui de E1, E2, E3, assim como mostra o Quadro 11 abaixo:

Legendas para os eixos que guiaram a entrevista		
Código	Nome	Intencionalidade do eixo
E1	Letramentos Sociais: Escrevivências de uma mulher negra	Fala sobre a trajetória de vida pessoal da Maria Rita, e todos os caminhos percorridos pela autora até adentrar nos espaços acadêmicos e políticos, e como a mesma percebe os Letramentos Sociais neste processo.
E2	Políticas Públicas e as vivências da mulher negra	Fala sobre a trajetória de vida política e acadêmica da Maria Rita, e as dificuldades que a mesma enfrentou no decorrer de sua vida ativista, até chegar ao cargo de doutora e vereadora na cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul, e como a mesma enxerga a eficácia das políticas públicas trazidas na pesquisa (Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana) no decorrer desta trajetória.
E3	Intercultura e as possibilidades sociais para as pessoas negras	Fala sobre as visões de Maria Rita, quanto aos avanços das pessoas negras dentro dos espaços políticos e acadêmicos, e como o trabalho social e intercultural pode auxiliar no

		processo de construção de identidade destas pessoas.
--	--	--

Fonte: Autora, 2023

Por fim, ao reunir ambas pesquisas - documental e de campo, e realizar a análise dos dados coletados, foi necessário pensar em como unir teoria e prática, bem como entender como eu⁴, acadêmica e pesquisadora poderia retribuir a afeição de Maria Rita ao ceder um espaço pessoal seu, para adentrarmos com nossos contextos políticos, de modo a agradecer pelo aquilombamento (NASCIMENTO, 1949) que construímos dentro deste processo e também mostrar que sua fala para mim, não se trata somente de um dado coletado, e sim uma troca ancestral.

Portanto ao idealizar uma forma de analisar tais documentos e a entrevista, pensamos que a construção de uma Carta Pedagógica (FREIRE, 2000), seria a mais correta, de modo a falar não somente com Maria Rita, mas com todas as pessoas negras que se identificarão com esta pesquisa com o decorrer dos anos, aquelas que já partiram mas que lutaram esta luta conosco, e as que estão ao meu lado e de Maria, batalhando diariamente para que as temáticas raciais, ultrapassem a não aplicabilidade de algumas Leis e adentrem todas as estruturas sociais.

4. ANÁLISE E DISCUSSÕES

4.1 Pelos Contexto de Texto e Influência: Uma viagem “Legal”

Inicialmente começaremos com a apresentação da análise do Documento 1 (D1), sendo este: Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Étnico-Raciais e

⁴ Neste momento, o uso da primeira pessoa foi necessário para transparecer para o leitor a importância da personalidade da pesquisadora ao lidar com a temática racial.

para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), em seguida será realizada a apresentação e análise do Documento 2 (D2): Temas Contemporâneos e Transversais na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2019).

4.1.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Étnico-Raciais

Inclinações a partir da construção e elaboração da Lei 10.639/03, pautada nas indicações do CNE/CP 6 de 2002, do qual previu a alteração da Lei 9.394/96, foram de grande valia para que no ano seguinte fosse apresentado o documento que nortearia os currículos da rede básica de ensino quanto às questões étnico-raciais, e assim, surgiram as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Étnico-Raciais.

A construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCERER), foram pautadas na necessidade percebida através de um formulário construído pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), sobre a relevância das temáticas raciais dentro dos espaços escolares. Este formulário, foi encaminhado para diferentes grupos como Professores, Coordenadores de Conselhos Municipais e Estaduais, membros do Movimento Negro, militantes individuais, entre outros profissionais da área da educação. Ao todo, foram enviados mil formulários, sendo levantados cerca de duzentas e cinquenta respostas entre mulheres e homens. A partir da pesquisa levantada, notou-se a necessidade de trazer à tona, diretrizes curriculares que norteassem os professores a trabalhar as temáticas étnico-raciais, assim como descrito em:

Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim

como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir. (BRASIL, 2004, p.9)

Ainda em sua introdução, as DCNERES nos apresentam sequências de historiografias negras, que costumam as marcas de história vivida pela raça negra desde sua chegada ao Brasil por volta de 1.550 Dc, com os impactos positivos que os mesmos vem desenvolvendo para construção de uma sociedade culturalmente ativa, miscigenada, potente e com consciência étnica e de classe, assim o mesmo “procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade” (BRASIL, 2004, p.10), desmistificando a concepção de uma educação única e eurocêntrica. A partir disto, o documento é subdivido em outros quatro subcapítulos, descritos abaixo de forma sucinta somente para elucidação dos mesmos.

O primeiro intitulado de “**Políticas de Reparções, de Reconhecimento e Valorização de Ações Afirmativas**”, traz a importância de pensar a educação etnicorracial e seus impactos para as pessoas negras para além de classe social e/ou idade, assim como afirma em “a demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos [...] dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista” (BRASIL, 2004, p.11), buscando não somente a valorização da raça negra, como também seu reconhecimento.

O segundo “**Educação das relações étnico-raciais**”, aborda a falta de consciência por meio do corpo docente e gestão escolar quanto às temáticas raciais, e como estas faltas afetam diretamente a sociedade quanto às práticas racistas, pois embora “as formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola [...] o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali” (BRASIL, 2004, p.14), logo, essa neutralidade por

parte das escolas quanto às temáticas raciais, corroboram para o surgimento de mais práticas racistas na sociedade.

O terceiro subcapítulo, denominado **“História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Determinações”**, enfatiza a importância de pensar na construção de um currículo que concentre não somente uma raça como centro, mas sim que seja plural e multicultural, bem como afirma em “é importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (BRASIL, 2004, p. 17), trabalhando na construção de identidade de pessoas pretas e indígenas na mesma intensidade que se pensa na raça branca. O mesmo, está subdividido em três subtítulos sendo eles **“Consciência política e histórica da diversidade”**, **“Fortalecimento de identidades e de direitos”**, **“Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações”**, debatendo diferentes perspectivas quanto a construção de uma educação anti-racista.

Por fim, o último subcapítulo presente no documento, denomina-se como **“Obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras, Educação das Relações Étnico-Raciais e os Conselhos de Educação”**, e tem como intenção apresentar um pouco do que foi postulado com a criação da Lei 10.639/03 e enfatizar a importância da sociedade se mobilizar de forma geral para que de fato tenha eficiência todos os documentos que vem discutindo a presença das temáticas raciais em seu *corpus*, conforme podemos observar em:

Cumprir a Lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula. Exige-se, assim, um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro, tendo-se como ponto de partida o presente parecer, que Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana junto com outras diretrizes e pareceres e resoluções, têm o papel articulador e coordenador da organização da educação nacional. (BRASIL, 2004, p.26)

Todas estas elucidações, são necessárias para que haja uma concepção dos movimentos sociais e educacionais, que estreitaram as relações entre o que se propõem para as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como, justificar o resultado do conselho pleno, sobre a aprovação das diretrizes e posteriormente, o que se postula em seus artigos.

Com base nesta construção teórica, o Quadro 12 descrito abaixo, foi criado a fim de elucidar partes específicas do documento pesquisado, que respondem diretamente a sub questão trazida junto ao primeiro objetivo específico da pesquisa, do qual buscou, analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e perceber, como se apresenta as relações étnico-raciais no contexto da educação básica, correlacionando com a criação da Lei 10.639/03.

Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Étnico-Raciais (D1)		
Como se apresenta as relações étnico-raciais no contexto da educação básica, correlacionando com a criação da Lei 10.639/03?		
Código documento	Trecho que faz referência à subquestão	Interpretação textual do trecho
D1	“A educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de	Trata-se da afirmação da educação étnico-racial a partir de um ensino sólido e conjunto.

	<p>uma sociedade justa, igual, equânime” p. 14</p>	
	<p>“Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos” p. 15</p>	<p>Necessidade das escolas estarem preparadas de forma coletiva para lidar com as questões etnico-raciais de forma consciente.</p>
	<p>“Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra” p.16</p>	<p>Ênfase na importância da mudança pedagógica quanto à práticas anti-racistas dentro de sala de aula.</p>
	<p>“Reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos” p. 17</p>	<p>Expressa a necessidade de discutir a historiografia negra, não somente no âmbito escravocrata, mas sim, de forma que abranja a valorização de sua cultura e história de forma geral.</p>
	<p>“A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e</p>	<p>Explícita de forma geral e resumida sobre como deve-se pensar a educação antirracista e as abordagens perante a</p>

	produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira” p.31	mesma nas escolas, currículos educacionais e Estado.
--	---	--

Fonte: Autora, 2023

A partir da leitura do Quadro 12 acima, fica perceptível a importância do documento enquanto legalidade para ampliar o conhecimento teórico e prático sobre as temáticas que transpassam pelo Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Brasil. Considerando o objetivo específico que transita pelo documento, do qual buscou analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais (D1) e Africana, a fim de responder a subquestão: como se apresenta as relações étnico-raciais no contexto da educação básica, correlacionando com a criação da Lei 10.639/03, é possível identificar pontos específicos que elucidam a forma como o documento foi construído, bem como sua finalidade.

As **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Etnicorraciais (BRASIL, 2004)**, foram construídas em cima da concepção de uma educação plural, e um currículo escolar que abarcasse diferentes temáticas sociais e étnicas, assim como postula em “a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfiças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004, p. 14), onde procura informar a importância dos diferentes conteúdos programáticos

nos currículos escolares como base para uma educação que seja igualitária e de alcance comum a todos em volta.

Outro trecho importante que ganhou destaque durante a análise do documento D1, é sobre a necessidade do preparo na gestão escolar, bem como no corpo docente quando a concepção do que seria uma abordagem significativa quanto às temáticas raciais, assim descrevem em:

“Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar [...] têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos” (BRASIL, 2004, p.15)

Tais perspectivas encontram Rodrigues (2022, p. 88) ao afirmar que “um dos primeiros passos para se lutar contra algo é reconhecer a sua existência, e no caso do racismo estamos travando uma verdadeira batalha no Brasil”, pois ao termos um documento que norteia a educação brasileira suplicando pela atenção dos docentes e gestores educacionais, estaduais e federais, que olhem para as temáticas raciais para além da obrigatoriedade, temos um documento pedindo para que se entenda dentro dos espaços escolares de ensino que o racismo existe, e é agressivo quando negligenciado por aqueles fingem não enxergar, também encontrando outro trecho em destaque, do qual afirma que “pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra” (BRASIL, 2004, p.16), todavia, para além destas construções de identidade e consciência racial, pedagogias anti-racistas nos currículos salvam e enaltecem vidas.

Os dois últimos trechos destacados no documento D1 dialogam sobre a necessidade de se pensar a construção de escolas anti-racistas, pois para “além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco

séculos, à sua identidade e a seus direitos” (BRASIL, 2004, p. 17), isto é, ao falarmos sobre questões raciais dentro e fora dos espaços de ensino, precisamos que socialmente ocorra uma construção coletiva de identidade étnica, plural e multicultural. De acordo com Ribeiro (2018, p. 112):

“Quando um sistema está habituado a definir tudo, bloquear os espaços e as narrativas, e nós, a partir de um processo de descolonização, começamos a adentrar esses espaços, começamos a narrar e trazer conhecimentos que nunca estiveram presentes nesses lugares, claro que isso é vivenciado como algo ameaçador.

Desta forma, é possível perceber que existem discussões pautadas não somente na legalidade dos fatos, mas também, na dor de um campo teórico que batalha diariamente para fazer valer a voz de uma minoria escolarizada, mas que é maioria em âmbito social. As relações étnico-raciais no contexto da educação básica existem, têm força, têm impacto, todavia, têm também pouca aplicabilidade se pensadas dentro da consciência de cada profissional da educação. A Lei de número 10.639/03 foi precursora no abre alas das discussões étnicorraciais nas escolas, entretanto, embora tenham sido base para a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais (BRASIL, 2004), não se fazem presentes de formas mais diretas na educação ainda nos dias atuais, dos quais consagram vinte da construção das mesmas. Avante com nossas lutas, sejamos ponte para os próximos que virão!

4.1.2 Temas Contemporâneos Transversais na Base Nacional Comum Curricular

A criação de um documento que fosse ao encontro dos avanços sociais, bem como das temáticas contemporâneas que surgem diariamente de acordo com as mudanças ocorridas dentro e fora desta mesma sociedade, foi o que impulsionou a criação do documento que trataremos nesta análise.

O documento, intitulado como “Temas Contemporâneos Transversais na Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2019) por um grupo de órgãos educacionais, como Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Secretária de Educação Básica, Diretoria de Políticas e Regulação da Educação Básica, Coordenação-Geral de Temas Transversais da Educação Básica e Integral, e, Coordenação-Geral de Inovação e Integração com o Trabalho, bem como, diferentes pesquisadores aliados às temáticas.

De acordo com Ministério da Educação (MEC), a proposta de uma educação voltada para a cidadania e sociedade, vêm sendo parte das discussões a pouco mais de 25 anos (BRASIL, 2019) de modo a pensar única e exclusivamente nas aprendizagens dentro e fora da educação básica, que contemplem temas que estejam presentes para além dos espaços escolares, como postulado em,

Apesar de os Temas Transversais não serem uma proposta pedagógica nova, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, em dezembro de 2017, e na etapa do Ensino Médio, em dezembro de 2018, eles ampliaram seus alcances e foram, efetivamente, assegurados na concepção dos novos currículos como Temas Contemporâneos Transversais (TCTs). (BRASIL, 2019, p. 4)

Ainda sob esta perspectiva, o próprio documento (TCTs) discute sobre as dificuldades enfrentadas por professores de redes públicas e privadas em abordar de forma dinâmica e didática, temas, conteúdos e assuntos transversais como ética, etnia, homossexualidade, questões sociais e outros, articulando com outras disciplinas curriculares e áreas de conhecimento, conforme apresentado em,

[...] Com as mudanças propostas, surgem dúvidas quanto à implementação dos TCTs e questionamentos sobre como fazer a articulação dos temas com os demais conteúdos; como trabalhar os temas de forma contextualizada e dentro das áreas do conhecimento e como mostrar a relevância desses conteúdos para a formação do cidadão. (BRASIL, 2019, p.4)

Compreender tais articulações, bem como a importância de garantir a acessibilidade destas temáticas dentro dos espaços escolares, é de suma importância, se considerarmos os dados levantados no último censo do IBGE (BRASIL, 2022) que demonstra que negros e negras compreendem 55,5% da população brasileira, entretanto, somente 30% desta mesma população está frequente dentro dos espaços escolares, sendo assim, se estes poucos, não tiverem acesso à informações que compreendam suas culturas, classe social, e identidade étnica, de que modo podemos fazer com que as manivelas do racismo estrutural se movimentem?

Nesta perspectiva, o documento visa elucidar aos docentes da educação básica, e gestores escolares, sobre a importância de determinados temas dentro das salas de aula, de modo a cumprir com legislações educacionais como as Leis 10.639/03 e 11.645/08 que trazem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura Africana e Afro-brasileira, “garantindo aos estudantes, direitos de aprendizagem, pelo acesso a conhecimentos que possibilitem a formação para o trabalho, para a cidadania e para a democracia e que sejam respeitadas as características regionais e locais, da cultura, da economia e da população que frequentam a escola” (BRASIL, 2019, p. 05).

O documento analisado está dividido em três subcapítulos, dos quais dialogam com o leitor sobre a importância de tais discussões dentro e fora dos espaços escolares, e como devem ser articuladas com diferentes áreas de conhecimento. O primeiro subcapítulo, intitulado como “**Os temas contemporâneos transversais e sua contextualização**”, o segundo, “**Temas contemporâneos transversais na Base Comum Curricular**” e por fim, “**Pressupostos pedagógicos da abordagem dos temas contemporâneos transversais**”, entrelaçam potentes discursos que precisam de notoriedade e apoio por parte das instituições de ensino e educacionais, como descrito em

Os Temas Contemporâneos Transversais têm a condição de explicitar a ligação entre os diferentes componentes curriculares de forma integrada,

bem como de fazer sua conexão com situações vivenciadas pelos estudantes em suas realidades, contribuindo para trazer contexto e contemporaneidade aos objetos do conhecimento descritos na BNCC. (BRASIL, 2019, p.5)

O primeiro subcapítulo, denominado de “**Os temas contemporâneos transversais e sua contextualização**”, tem por objetivo “garantir que estudante não termine sua educação formal tendo visto apenas conteúdos abstratos e descontextualizados, mas que também reconheça e aprenda sobre os temas que são relevantes para sua atuação na sociedade” (BRASIL, 2019, p. 7), assim, o documento compreende a “**transversalidade**” como tudo aquilo que atravessa-nos, de modo direto e indireto, assim como entende por “**contemporâneo**” tudo aquilo que veem com emergência a partir dos avanços tecnológicos, sociais e culturais da sociedade.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) definiu como transversalidade “a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade)” (CNE/CEB, 2010, p. 24) de acordo com o Parecer Nº 7⁵, de 07 de abril de 2010.

Ainda neste capítulo o documento traz a importância dos docentes compreenderem a diferença entre a **transversalidade** dos temas contemporâneos, com a **interdisciplinaridade**, pois na medida que a transversalidade refere-se a dimensão didático-pedagógica considerando o caráter “dinâmico e inacabado da realidade” (BRASIL, 2019, p. 8), a interdisciplinaridade refere-se à “abordagem de como se dá a produção do conhecimento” (BRASIL, 2019, p. 8), de modo a organizar eixos temáticos e áreas diversas do conhecimento.

Sob esta perspectiva o capítulo visa trazer a trajetória histórica das perspectivas acerca dos temas transversais e a educação. De acordo com os

⁵ Parecer criado para fixar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos a serem observadas na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1996, os Temas Contemporâneos Transversais eram seis, sendo estes: **Ética, orientação sexual, pluralidade cultural, meio ambiente, trabalho e consumo e saúde**, desta forma, cada um destes eixos teria por finalidade atuar em determinado conteúdo dentro dos currículos escolares, e assim preencher a lacuna existente dentro da educação no que se refere às temáticas sociais.

A partir disto, com a aprovação e reformulação da BNCC (BRASIL, 2017) todas estas temáticas até então compreendidas como temas transversais e interdisciplinares, passaram a ocupar maiores espaços dentro e fora da escola, bem como nas discussões que transitam até os dias atuais em ambientes acadêmicos, escolares e, sociais.

O segundo capítulo do documento, intitulado como **“Temas contemporâneos Transversais na Base Nacional Comum Curricular”** vem destrinchando e dialogando como se deu tais temáticas dentro do documento que veio a se tornar norteador para professores de todas as faixas etárias e gestores escolares.

Em um primeiro momento, a primeira mudança apresentada quanto ao documento, foi a palavra “contemporâneos” acrescentada, para que houvesse uma atualização e amplitude dos reais objetivos que permeiam o documento, bem como permitir que leitores, teóricos, profissionais da educação e gestores, perceberem a dimensão do que se pretende com este documento, isto é, o máximo de inclusão social dentro dos currículos escolares, assim como postulado em

A inclusão do termo ‘contemporâneo’ para complementar o ‘transversal’ evidencia o caráter de atualidade desses temas e sua relevância para a Educação Básica, por meio de uma abordagem que integra e agrega permanecendo na condição de não serem exclusivos de uma área do conhecimento, mas de serem abordados por todas elas de forma integrada e complementar.” (BRASIL, 2019, p. 12)

Ainda no que se refere às mudanças dentro do documento a partir da inclusão do mesmo na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), houve também a ampliação das temáticas abordadas, pois, enquanto os Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCNs) abordaram eixos temáticos, como: **Ética, orientação sexual, pluralidade cultural, meio ambiente, trabalho e consumo e saúde**, a Base Nacional Comum Curricular (Bncc) aponta seis macro áreas temáticas, sendo elas: **Cidadania e Civismo, Ciência e Tecnologia, Economia, Meio Ambiente, Multiculturalismo e Saúde**, englobando assim quinze temas contemporâneos que afetam a sociedade em escalas globais, locais e regionais.

Outras duas mudanças apresentadas neste capítulo, referem-se inicialmente, à relevância e importância de tais temáticas. Enquanto os PCNs traziam recomendações facultativas com relação aos temas transversais, a BNCC, sinaliza a obrigatoriedade das temáticas transversais e contemporâneas, conforme as resoluções CNE/CEB Nº 7/2010 e Nº 12/2012. Por fim, a última mudança diz respeito à fundamentação legal dos atuais temas, assim firmado em

“[...] Os estudantes têm direito a uma formação que os possibilite interagir de forma ativa com a vida social e com o mundo do qual fazem parte, a incorporação desses assuntos contribui para que os conteúdos científicos (também essenciais) se integrem aos conteúdos sociais e políticos.”(BRASIL, 2019, p. 14)

Desta forma, estas mudanças apresentam grandiosas conquistas para o cenário da educação nacional, principalmente com relação às temáticas apresentadas nas TCTs, que dentro da Base Nacional Comum Curricular, ganharam espaço e um real destaque.

Para compreender tais mudanças, o Quadro 13 a seguir, apresenta uma breve comparação quanto à abordagem dos Temas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular:

Documento	Parâmetros Curriculares Nacionais	Diretrizes Curriculares Nacionais	Base Nacional Comum Curricular
Publicação	1997	2013	2017/2018

Denominação	Temas transversais	Eixos temáticos/Norteadores	Temas Contemporâneos (Transversais e Integradores)
Quantos são?	6 (seis)	Indeterminado (Organizados em temas gerais)	15 (quinze)
Caráter normativo	Recomendações para a Educação Básica. Assuntos que deveriam atravessar as mais diversas disciplinas.	Recomendação de que eixos temáticos propiciem o trabalho em equipe, além de contribuir para a superação do isolamento das pessoas e de conteúdos fixos. Os professores com os estudantes têm liberdade de escolher temas, assuntos que desejam estudar, contextualizando-os em interface com outros.	Determinação como referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação dos currículos e propostas pedagógicas. Considerados como conteúdos a serem integrados aos currículos da Educação Básica, a partir das habilidades a serem desenvolvidas pelos componentes curriculares. Ademais, a BNCC recomenda incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora.
E a base legal?	Não havia vínculo obrigatório com uma legislação ou norma específica.	Parecer CNE/CEB nº 14/2000: Estabelece a interação entre a base e a parte diversificada, indissociavelmente e de forma transversal.	Todos são regidos por marcos legais específicos.
Por que transversal?	Os temas devem ser incluídos no currículo como conteúdos a serem ministrados pelas diversas áreas de conhecimento, de forma transversal.		
Por que mudar?	Em todos os documentos, as modificações representam importantes conquistas para a educação nacional e, principalmente, para os Temas Contemporâneos e à Transversalização dos conteúdos, que na BNCC receberam, no currículo escolar, o espaço e o status compatíveis com a sua relevância.		

Fonte: Temas Contemporâneos e Transversais na Base Nacional Comum Curricular - Contexto histórico e Pressupostos Pedagógicos (BRASIL, 2019)

Todas estas mudanças recaem sobre a educação de forma positiva se pensarmos que significam avanços na compreensão política, social e cultural de nosso sistema educacional, desta forma, apesar de o caráter dos temas ser obrigatório, “cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às Escolas [...] incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (BRASIL, 2017 p. 19), transformando e reescrevendo uma nova forma de se pensar educação.

O último capítulo do documento, intitulado **“Pressupostos pedagógicos para abordagem dos Temas Contemporâneos Transversais”**, trilha uma discussão importante sobre o uso multidisciplinar dos TCTs, compreendendo que a abordagem transdisciplinar auxilia na construção de conhecimento que vai além do conteúdo escolar, flexibilizando as barreiras entre as diversas áreas do conhecimento e permitindo a articulação entre elas.

Sendo assim, o documento afirma “Destaca-se a orientação de que os TCTs não devem ser trabalhados em blocos rígidos, em estruturas fechadas de áreas de conhecimento, mas, sim, que eles sejam desenvolvidos de um modo contextualizado e transversalmente, por meio de uma abordagem intradisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar (preferencialmente)” (BRASIL, 2019, p. 19), valorizando a efetiva educação para a vida em sociedade de crianças e jovens, assim como um maior conhecimento de si e do outro.

Com base nesta construção teórica, o Quadro 15 descrito abaixo, foi criado a fim de elucidar partes específicas do documento pesquisado, a fim de responder a sub questão trazida junto ao segundo objetivo específico da pesquisa, do qual buscou, compreender a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para

Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na organização curricular proposta pela BNCC.

Temas Contemporâneos e Transversais na Base Nacional Comum Curricular		
Qual a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na organização curricular proposta pela BNCC?		
Código documento	Trecho que faz referência à subquestão	Interpretação textual do trecho
D2	“Os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) buscam uma contextualização do que é ensinado, trazendo temas que sejam de interesse dos estudantes e de relevância para seu desenvolvimento como cidadão” p. 7	Trata-se de uma percepção acerca do posicionamento dos alunos com relação ao que se aplica dentro de sala de aula.
	“A abordagem atual dos Temas Contemporâneos Transversais pode contribuir para a construção de uma sociedade igualitária, pois tais estudos permitem a apropriação de conceitos, mudanças de atitudes e procedimentos onde cada estudante participará de forma autônoma na construção e melhorias da comunidade em que se insere” p. 11	Compreensão de que há outras pluralidades sociais e culturais na atualidade, e que é necessário a valorização destas temáticas dentro de sala de aula.

	<p>“Os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) de forma integrada podem instrumentalizar os estudantes para um maior entendimento da sociedade em que vivem” p.13</p>	<p>Permitir que o máximo possível de alunos tomem consciência da sociedade e suas pluralidades, seja em cultura, etnia, sexualidade e/ou outro.</p>
	<p>“Existem múltiplas possibilidades didático pedagógicas para a abordagem dos TCTs e que podem integrar diferentes modos de organização curricular. Tais possibilidades envolvem, pois, três níveis de complexidade: intradisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar” p. 18</p>	<p>Fazer com que os profissionais da educação estejam cada vez mais empenhados em modificar suas aulas, bem como suas práticas dentro de sala de aula.</p>

Fonte: Autora, 2024

Conforme o Quadro 15 acima, o documento **“Temas Contemporâneos e Transversais na Base Nacional Comum Curricular”** apresenta questões indispensáveis para uma educação que seja plural, cultural e de acesso para todos. O documento, estipulado nesta pesquisa como D1, preocupou-se em apresentar para docentes e gestores escolares, a importância de se construir uma educação sólida e participativa quanto às temáticas contemporâneas.

De acordo com o objetivo específico “Investigar documentos oficiais curriculares atuais, tal como os Temas Contemporâneos Transversais na BNCC, sobre a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana no Brasil” o documento foi analisado em cima da seguinte problemática: qual a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para

Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na organização curricular proposta pela BNCC, e, a fim de respondê-lá, foram selecionados quatro trechos importantes que destacam a relação do documento com as questões aqui levantadas.

O primeiro trecho destacado discorre sobre a perspectiva que os alunos têm com relação a sala de aula, assim disposto em “os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) buscam uma contextualização do que é ensinado, trazendo temas que sejam de interesse dos estudantes e de relevância para seu desenvolvimento como cidadão” (BRASIL, 2019, p. 7), para Pinto;Dias (2018, p.2) “a educação reforça a capacidade crítica do indivíduo e atesta o grau de desenvolvimento de uma sociedade”, logo, quando apresentado à diferentes alunos em contextos de vida distintos, temáticas que ultrapassem suas vivências, temos a possibilidade de divulgação de outras perspectivas sociais, sejam estas étnicas, culturais,financeiras e/ou que envolvem gênero e sexualidade.

Ainda em concordância com tais perspectivas, o segundo trecho destacado faz menção a importância de nos dias atuais compreender que há outras pautas a serem apresentadas aos alunos, assim afirma em “a abordagem atual dos Temas Contemporâneos Transversais pode contribuir para a construção de uma sociedade igualitária” (BRASIL, 2019, p.11), justificando que “tais estudos permitem a apropriação de conceitos, mudanças de atitudes e procedimentos onde cada estudante participará de forma autônoma na construção e melhorias da comunidade em que se insere” (BRASIL, 2019, p.11), corroborando com o conceito de que uma sociedade desenvolvida socialmente é uma sociedade que compreende e respeita as diferenças (PINTO; DIAS, 2018).

Pensar nas Diretrizes Curriculares para a Educação Etnicorracial (BRASIL, 2004), é pensar em uma sociedade que compreende que o outro não é igual a mim, mas precisa exercer os mesmos direitos. Entender os TCTs (BRASIL, 2019) como passaporte de entrada para temas contemporâneos dentro dos espaços escolares,

de modo a “instrumentalizar os estudantes para um maior entendimento da sociedade em que vivem” (BRASIL, 2019, p.13) e assim fazer da educação um instrumento de transformação social (BORDIEU, 1987).

Sob esta mesma perspectiva, o último trecho destacado no documento, remete-nos à importância do papel docente para mediar tais temáticas contemporâneas dentro de sala de aula, assim o trecho afirma “existem múltiplas possibilidades didático pedagógicas para a abordagem dos TCTs e que podem integrar diferentes modos de organização curricular. Tais possibilidades envolvem, pois, três níveis de complexidade: intradisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar” (BRASIL, 2019, p. 18), isto é, embora não exista uma fórmula para os ensinamentos de tais temáticas nos espaços escolares, há a possibilidade de aplicação, e tal elucidação aos alunos depende do fazer docente, dos Projetos Políticos Pedagógicos, dos interesses por parte de Secretarias Educacionais, gestores e comunidades escolares. Sob esta perspectiva, afirma sobre as TCTs Ivenicki,

A resignificação das políticas na vida das escolas e em outras instituições educacionais passa a ser percebida como aquela que os potenciais de todos são incentivados, focalizando os atores educacionais como protagonistas de um movimento que desafie preconceitos, assédios e quaisquer formas de violência, racismos, sexismos, bullying e outros abusos, de modo a que se contribua para a formação de identidades comprometidas com direitos humanos, com a pluralidade e com valores democráticos de cidadania. (2019, p. 2)

A partir destas perspectivas, o que se pretende com a análise deste documento, é apresentar para os leitores, as possibilidades existentes dentro dos espaços escolares. Ao abordarmos os Temas Contemporâneos e Transversais na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2019) estamos afirmando que legalmente tal documento foi baseado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) pois, embora não especifique a temática étnica, ao trazer a contemporaneidade para a sociedade, estamos afirmando que

existem outras verdades, e, embora ainda seja pouco, já é firmar um espaço, e assim, conseqüentemente, resistir.

4.2 Mulheres negras e suas narrativas: Como ocorre o contexto de prática?

Este momento foi dedicado à análise da entrevista realizada com Maria Rita Py Dutra, mulher, negra, mãe, artista, ativista, política, escritora, professora, acadêmica, vereadora, e, acima de todas estas características mas não mais importante, pesquisadora.

O intuito desta análise é comparar suas vivências, experiências e trajetória com as análises documentais trazidas ao longo desta pesquisa. Confrontar dados documentais com vivências reais, trata-se de uma análise narrativa (FERRAROTTI, 2013). Desta forma, o que se pretende aqui, é transpor as vivências de Maria Rita, sem alterá-las, desrespeitá-las e/ou importuná-las, mas sim, apresentar o contexto de prática (BALL, 1994) na prática.

Abaixo, relembremos o Quadro 9 do qual serviu como legenda para os eixos temáticos tratados durante a entrevista. Este momento da pesquisa, tinha como objetivo específico compreender por meio de entrevista com a autora e ativista Maria Rita Py Dutra, elementos que contribuam para a (re)existência das Políticas Públicas Afirmativas a partir do entrelaçamento de suas práticas com Letramentos Sociais, e assim, responder a problemática em questão da qual propunha entender, como se apresentam as temáticas relativas às Políticas Públicas Afirmativas a partir do entrelaçamento de suas práticas com Letramentos Sociais no contexto da trajetória de uma mulher negra como estudante, ativista e política.

Legendas para os eixos que guiaram a entrevista

Código	Nome
E1	Letramentos Sociais: Escrevivências de uma mulher negra
E2	Políticas Públicas e as vivências da mulher negra
E3	Intercultura e as possibilidades sociais para as pessoas negras

Fonte: Autora, 2023

De modo a especificar melhor este momento da pesquisa, cada eixo representou um referencial teórico, e trouxe consigo um intuito. Para que fosse possível realizar esta análise, a entrevista será descrita por eixo, e assim, conforme elucidada, a mesma apresentará falas da entrevistada, bem como correlações com outros teóricos a fim de fundamentar e contextualizar a mesma.

4.2.1 Letramentos Sociais:Escrevivências de uma mulher negra

Motivado pelas trajetórias da Maria Rita, o intuito deste eixo codificado aqui como E1, faz menção a todas as vivências de Maria Rita até o momento em que se percebe dentro dos espaços acadêmicos.

Filha de Lucília de Lima Py, mulher negra nascida em Itapororó, criada em uma fazenda – *herança de terra de escravos*, e que ali cresceu até o momento de falecimento de seu avô, que a impulsionou a ir para a cidade de Alegrete. Seu pai, Albertino Veiga Py, espanhol, foi registrado por duas mães, Rosa e Alzira.

Maria Rita, carinhosamente aqui chamada, nasceu no ano de 1948, no dia 20 de Maio, juntamente com sua irmã gêmea, em uma oitava tentativa de engravidar de sua mãe. Começa a contar um pouco de suas vivências, a partir dos processos de

gestação de sua mãe, bem como a forma com que a espiritualidade católica e espírita lhe acompanhavam ao longo da infância, adolescência e vida adulta.

Descendente de escravos, Maria Rita conta que sua avó e bisavó, representam mulheres negras que tiveram suas histórias roubadas pelo tempo e escravidão, mas que deixaram grandiosos impactos em sua vida, e assim, até hoje cultiva a ancestralidade através de rezas e benseduras, ainda que tenha somente a certeza de como benzer o tempo.

Ao navegar pelas águas do passado, Maria relembra que sua mãe tentou por sete vezes gestar, e em todas as tentativas, encontrava adversidades, que faziam com que a mesma sentisse que não era capaz. A entrevistada, em determinado momento da entrevista, compartilha que nunca entendeu o porque lhes causava arrepios as histórias de perdas e dor que sua mãe contava, mas que pode entender a dor de uma mãe perder um filho, ao vivenciar o massacre ocorrido na Boate Kiss⁶, na cidade de Santa Maria anos após, assim afirma em “[...] *eu nunca me coloquei no lugar da minha mãe, gurias, vocês não fazem ideia quando foi que eu fui entender minha mãe, foi quando houve o incêndio da Kiss aqui em Santa Maria, quando minhas amigas perderam os filhos, quando morreram aquelas crianças que eu carreguei no braço, aí que eu fui entender a dor da minha mãe*” (MARIA RITA, 2023).

Maria Rita, segue compartilhando a sua vida ao lado de sua mãe e a profissão de lavadeira que a mesma tinha, conta que ao longo de sua infância auxiliava sua mãe a lavar, limpar e ajustar as roupas da elite branca da cidade de Alegrete. Ao longo da entrevista, a mesma conta que ao entregar as roupas na casa de senhores, alguns clientes a apelidaram de “*negrinha da lavadeira*” (MARIA RITA, 2023) e que desde nova aprendeu a lidar com o impacto das palavras, das quais lhe apertavam o peito e fortaleciam a dor. Em um relato que ainda se refere ao período em que auxiliou sua mãe às atividades de lavadeira, Maria compartilha a história das vacas, das quais nunca publicou ou compartilhou com ninguém por carregarem

⁶ O incêndio na boate Kiss foi uma tragédia que matou 242 pessoas e feriu 636 outras na boate Kiss, localizada na cidade de Santa Maria, no estado do Rio Grande do Sul.

muita tristeza, mas, que valeria compartilhar com as pesquisadoras a fim de libertar tais dores de seu peito e lembranças, assim Maria descreve

“[...] Naquela época os lençóis eram todos brancos né, então a mãe colocava uma caixa, um caixote lá na frente (de casa) assim, no ar, tinha umas pernas aquele caixote e a gente carregava a água de um açude que era mais próximo, e colocava no caixote. No começo eu me lembro de carregar um balde de água, depois já lembro que carregava dois baldes d’água, um em cada braço, para colocar naquela caixa que era o tal tanque. [...] Ali a mãe ensaboava aquela roupa, lavava bem direitinho e aquela roupa ia para o quaradouro⁷, ficavam em um gramado e mãe botava no sol. Aí tem uma coisa terrível né, tinha as vacas, eu nunca consegui escrever, porque eu acho que tem uma dor nessa história das vacas. Tinha que cuidar as vacas, porque as vacas desciam o morro que tinha ali atrás da casa da saúde, e aquelas vacas desgraçadas e infelizes vinham pastar na minha rua, onde estavam os lençóis brancos que a mãe colocava no sol, e eu tinha que ficar cuidando a vaca e o lençol. Até hoje eu tenho medo de vaca, porque eu corria para espantar as vacas, para as vacas não irem pisar nos lençóis, e muitas vezes ao invés de espantar, eu levava as vacas para cima dos lençóis, era um horror, pois tínhamos que lavar tudo de novo que ficava embarrado pelas patas das vacas!” (MARIA RITA, 2023)

Assim como esta história que representou um marco de dor e divisor de águas na vida de Maria Rita, a história do lençol canarinho amarelo que “sumiu” de um dos clientes, e fez com que suas mãe fosse acusada de roubo, e ela e sua irmã humilhadas por uma das clientes que não havia levado o lençol para lavar, e sim deixado cair dentro do próprio sofá, foi outro rompante para que a mesma decidisse que não iria ser lavadeira, mas sim professora, já que na época Maria já alfabetizada construía listas de clientes para que sua mãe conseguisse saber de quem as roupas pertenciam.

Maria Rita comenta, que embora analfabeto, seu pai era filiado à partido, e por isso a mesma sempre se “*intrometeu e discursou*” (MARIA RITA, 2023) sobre

⁷ Local arejado e ensolarado, onde se põe a roupa para quorar, quorar, corador, coradouro.

injustiças, desigualdades sociais, ética e moralidade. Maria comenta, que no ano de 1964, durante o golpe militar, ela tinha medo de se posicionar, principalmente porque dentro das escolas já haviam militares infiltrados que controlavam o que os professores compartilhavam com os alunos.

Foi então que na adolescência Maria Rita cursou o magistério, e no ano de 1969 adentrou a universidade, no curso de Química, mas não o concluiu. Conforme os anos foram se passando, Maria Rita mudou-se para cidade de Bom Jesus, após casar-se, onde se inseriu no mercado de trabalho com a alfabetização. Ao mudar-se para trabalhar para a cidade de Porto Alegre, ingressou na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde cursou Pedagogia e Supervisão Escolar, onde se especializou.

Maria Rita Foi professora de ensino fundamental por longos trinta anos, e entrou no mundo da literatura infantil após seu neto passar por episódios de racismos na escola, a partir de então, suas obras possuem grande enfoque em empoderar crianças negras, baseadas em histórias que ela presenciou e vivenciou ao longo de sua vida.

Uma grande ativista do movimento negro, Maria Rita foi uma das responsáveis pela implantação da política de cotas raciais na UFSM., coordenando grupos como o GT Negros: discutindo relações étnico-raciais em Santa Maria/NECON, e está vinculada ao Núcleo de Estudos Sobre Memória e Educação – Povo de Clio, coordenado pelo Professor Doutor Jorge Luiz da Cunha, do qual também desempenhou papel de orientador da tese de doutorado de Maria Rita.

A partir de então, Maria se vê atuante dentro das Políticas Públicas e Sociais, e começa a despertar-se para o meio político como porta-voz de grupos de esquerda, responsável pela organização de reuniões e encontros secretos.

Neste momento, adentramos ao segundo eixo temático de nossa entrevista, denominado como “políticas públicas e as vivências da mulher negra” e codificado

como E2, neste subcapítulo, acompanhamos as realidades vivenciadas por Maria Rita dentro dos espaços políticos e movimentos sociais.

4.2.2 Políticas Públicas e as vivências da mulher negra

O momento em que Maria Rita adentra no ambiente político se dá justamente no rompante de golpe militar nos anos de 1964, quando ela passa a incomodar-se com as ações adotadas por parte dos militares, e começa a fazer movimentos pró ditadura, juntamente com um grupo de colegas do magistério e amigos professores, que auxiliam Maria neste constante interesse político.

Em meados dos anos 70, Maria era participante ativa do Sindicato de Professores do Rio Grande do Sul, onde inicia sua caminhada enquanto ativista na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS) compartilhando com amigos como Bernadete Laú Kurtz – *grandes amigas até os dias atuais*, a maior parte de sua caminhada político-acadêmica.

Maria Rita compartilha, que neste momento de vida, ainda acompanhava sua mãe, juntamente com o grupo da casa espírita, em ações sociais, como: entrega de alimentos, cuidados com a saúde de pessoas acamadas, aulas particulares para alunos em extrema pobreza, e percebia o quanto estas ações mexiam com ela para além do emocional, mas sim, com a inquietude de cobrar posicionamentos dos políticos, para que auxiliassem estas pessoas.

Em um dos momentos em que descreve suas inquietações políticas, Maria compartilha *“quando eu cheguei na vila Farrapos gurias, tinham treze (13) turmas repetentes, e isso me apavorava, porque como era comum para a escola ter treze (13) turmas repetentes?”* (MARIA RITA, 2023), e, com o intuito de resolver tais problemáticas, através de reuniões aos sábados com professoras de língua portuguesa e alfabetizadoras, na cidade de Alvorada, Maria Rita transformou o que até então não tinha importância para o município, em um verdadeiro repositório de

estudos e vontade de auxiliar os alunos que dependiam daquelas docentes empenhadas.

Aos poucos o grupo escolar Carlos Fagundes de Melo se expandiu, e juntamente com integrantes do grupo, Maria se reunia todas as segundas-feiras na câmara dos vereadores para realizar estudos direcionados, ora pedagógicos, ora políticos. Neste momento, a mesma compartilha que recebia vários tipos de ameaças, chegando até a ser ameaçada de morte, assim relata

“Aí a gente se expandiu, né? A gente não queria estudar só nós, éramos o Grupo Escolar Carlos Fagundes de Melo, a gente então resolveu em Alvorada, construir um grupo de professores de Alvorada. Nós nos reunimos na Câmara de Vereadores, segunda-feira às 18h da tarde, porque eu tinha que sair da escola, e eu ia a pé, voava para a Câmara [...] nós tínhamos um grupo, e nós estudávamos, numa reunião era formação pedagógica que eu dava, na outra era formação política que era o meu colega quem dava, na época ele era professor da PUC, então nós tínhamos esse movimento bem comunista sabe? E aí começaram os professores do município a participarem, e só tinha escola particular, e começaram os professores da escola particular a participar, e aí todos começaram a estudar.” (MARIA RITA, 2023)

Maria conta que ao retornar para Santa Maria, anos após, com pouco mais de maturidade, e inserida nos meios sociais e políticos, passou a adotar outras formas de compartilhar suas inquietudes, de forma mais sóbria e com menos confrontos diretos. Compartilha sua participação na construção do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). A entrevistada compartilha que neste momento, os sindicatos tinham um poder de ação muito grandiosos, onde os secretários da educação, políticos sociais às visitavam, e envolviam-se nas pautas das quais as mesmas (professoras) achavam de grande importância para educação, assim compartilha

“E aí a gente vai debater com estes políticos, era o conselho da assistência social, conselho da criança, porque as políticas, que nós estávamos construindo já em 88, era construção das políticas públicas, e eu vou participando né. Então antes eu sou uma mulher política por estar ali, no conselho das Assistências Sociais, no conselho da Criança e do Adolescente, aqui em santa maria tinha a AMEPAS, Associação Municipal de Entidades que Prestam Serviço Social, então ali tinham entidades que atendem idosos, crianças, adolescentes, famílias e eu fui ocupando cargos, funções na AMEPAS, depois no Conselho do Idoso, e aí isso aí me ajudou

assim, a ter uma visão do todo né, uma visão mais do hoje.” (MARIA RITA, 2023)

Ainda sobre sua construção política, Maria Rita relata que nos dias atuais opta por viver e perceber as políticas públicas, sociais e educacionais com um olhar sistêmico, conforme o relato *“hoje a gente precisa ter uma visão sistêmica, não dá pra gente ver a educação, não dá para a gente ver a questão do racismo, é tudo junto. Tu precisa ver o racismo a partir da educação, a partir do meio ambiente, a partir do trabalho ainda né, do emprego”* (MARIA RITA, 2023), e assim a mesma afirma a importância da participação política dentro dos conselhos, sejam eles formais ou informais.

A partir destas perspectivas, Maria Rita continua adentrando de forma leve e despretensiosa para o terceiro eixo temático de nossa entrevista, denominado como “Intercultura e as possibilidades sociais para as pessoas negras”, onde a mesma passa a compartilhar quais mudanças vem percebendo ao relembrar o passado, enxergar o presente e especular o futuro.

4.2.3 Intercultura e as possibilidades sociais para as pessoas negras

Este eixo temático, codificado como E3, preocupou-se em perceber nas falas da entrevistada, particularidades que possam aproximar marcos do passado, com realidades do presente, e assim, perceber de que forma ocorrerá a construção das políticas públicas educacionais futuras.

Maria inicia a abordagem ao eixo, agradecendo às pesquisadoras pela oportunidade de poder relembrar sua trajetória política, e entender de fato como tudo veio acontecendo em sua vida ao longo dos anos. Assim postula *“então, eu quero agradecer vocês gurias, que eu estou me lembrando disso, eu acho que eu nunca tinha parado para pensar sobre isso, mas é aí que eu aprendo, é aí que tu te forja uma mulher política.”* (MARIA RITA, 2023), desta forma desde o começo de sua trajetória, Maria Rita compartilha que seus objetivos políticos sempre rondavam uma

caminhada coletiva, feminista, e pensada para mulheres empoderadas, e que tomassem consciência de si, e de suas forças.

Inicialmente Maria Rita filiou-se ao Partido dos Trabalhadores (PT), e após seus primeiros passos políticos, Maria foi ao encontro do Partido Comunista do Brasil (PCdoB), onde até então contribuiu como vereadora da cidade de Santa Maria. A autora compartilha que sua caminhada nunca foi só, e por sempre estar envolvida com diferentes entidades sociais, e conselhos municipais e estaduais, pode perceber que *“nunca estive sozinha, nunca dá para dizer que foi a Maria Rita, sempre eu estou apoiada em uma rede, ou é o pessoal da Assistência Social, ou é o pessoal da AMEPAS, ou é o Conselho Tutelar, ou é os colegas dos bons pobres, que a gente faz a revolução ali, mas sempre estamos em grupo trabalhando.”* (MARIA RITA, 2023)

Educadores e teóricos como Bourdieu (1930-2002), Freire (1921-1997), Vygotsky (1896-1934), Piaget (1896-1980), foram decisivos para a construção teórico-acadêmica de Maria Rita, a autora comenta que sempre caminhou ao encontro de uma teoria que pudesse lhe auxiliar na construção da prática, e assim *“sempre tive aquela coisa do ensinar a pensar, ensinar a pensar, as pessoas precisam saber o que estão falando, discutindo”* (MARIA RITA, 2023).

Maria Rita compartilha que a interdisciplinaridade caminha lado a lado com uma interculturalidade, pois os caminhos transitam entre si, e cabe ao educador visualizar a forma com que pode adentrar estes espaços e assim, se fazer presente. Para Maria Rita, a interculturalidade está dentro do “Quarto de despejo” de Carolina Maria de Jesus (1960), em Isildinha Baptista, e tantos outros profissionais da educação negros sejam formais ou informais, que ainda não ocupam espaços dentro das academias brasileiras.

Maria compartilha que o que permeia a educação de pessoas negras, é o conhecimento sobre si, sobre o racismo, sobre as vivências de outras pessoas, para continuar pertencendo e se aquilombando (EVARISTO, 1989), e assim, construindo

não somente uma sociedade que percebe as pessoas negras como parte de suas realidades, mas como pilar para a construção da mesma.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: LETRAMENTOS SOCIAIS EM UM CONTEXTO DE RESULTADOS E EFEITOS

Doce Abril de 2024

Uma carta às mulheres negras que foram, às que virão e às que permanecem

Caros leitores, neste momento início⁸ uma jornada de concluir aquilo que já está *escurecido* aos olhos de quem até aqui nos acompanhou. Uma jornada densa, que não se inicia na primeira página desta pesquisa, uma jornada que me acompanha enquanto mulher negra à longos anos. Começo aqui, uma pequena tentativa de explicitar aquilo que está perceptível, e assim, cumprir com o protocolo de finalizar uma análise de pesquisa.

A escolha da construção de uma Carta Pedagógica (FREIRE, 1992) para encerrar um ciclo que se iniciou com longos cálculos matemáticos é no mínimo uma experiência para se guardar na memória. Neste momento, retomo a minha fala enquanto pesquisadora, e relembro que por trás de um “eu” acadêmico, há, um “eu” mulher, um “eu” preta, um “eu” vivencia, um “eu” narrativa (FERRAROTTI, 1985), e, um “eu” presente.

O principal objetivo geral que acompanhou a construção desta pesquisa estava em analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e, a partir disto, responder em que medida os letramentos sociais estão presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.

⁸ Neste momento, o uso da primeira pessoa foi necessário para transparecer para o leitor a importância da pesquisa para a autora, assim como o que a motiva abordar a temática.

Ao longo desta mesma pesquisa, muito me questioneei sobre o real intuito de falar sobre documentos, de documentar documentos, e transformar tais documentos, em novos documentos, pois é o que se espera de uma pesquisa documental (GIL, 2008), todavia, no meu coração, existia uma forte necessidade de construir algo além, transformar o que é acadêmico em profissional, e assim, apresentar para quem quisesse ler, uma pesquisa que saísse do senso comum. Queria me aventurar em um espaço tempo, que para além do que meu “eu” pesquisadora descobriria com a análise de documentos como as “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (BRASIL, 2004) e os “Temas Contemporâneos Transversais na Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2019), algo que pudesse vir a acrescentar ao meio acadêmico.

A partir destes anseios, surge a oportunidade de conhecer Maria Rita Py Dutra, que viria ocupar um espaço em meu coração, que preencheria todas as minhas necessidades de provar, que o que é lindo na teoria, ocorre muitas vezes diferente na prática. Com base na possibilidade de trazer para pesquisa, uma análise narrativa e biográfica (FERRAROTTI, 1985) percebi, que tudo então começaria a fazer sentido.

Seria uma pesquisa, que sairia do limbo documental, mas que não se prenderia também somente em uma pesquisa de campo (VERGARA, 2005) pois, os resultados seriam como a apresentação de um produto para a sociedade acadêmica, ainda que este seja abstrato, pois não se pega, não se toca, ou muito menos se usa, o produto que esta pesquisa vem contribuir, se sente, aquilombola-se (EVARISTO, 1989).

Com base nestas perspectivas, a pesquisa inicia sua análise no documento de número um (1) intitulado como Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Etnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) e que tinha como principal intuito perceber quais foram as

motivações e movimentações que auxiliaram a construção do mesmo e, responder a pergunta em questão, da qual pretendia perceber como as relações étnico-raciais se apresentavam no contexto da educação básica, correlacionando com a criação da Lei 10.639/03, e assim, confrontar o documento de número dois (2), do qual se intitula como “Temas Contemporâneos Transversais na Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2019)”, e que carrega consigo como questão norteadora, perceber a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na organização curricular proposta pela BNCC (BRASIL, 2017).

A partir destes objetivos, a pesquisa de campo (VERGARA, 2005) com Maria Rita, seria outro confronto direto com o que os documentos oficiais afirmavam em suas escrituras. Para que fosse possível conduzir a entrevista de modo que não se perdesse os fios que ligavam a teoria com a prática, foi criado um roteiro, chamado na pesquisa como Eixos Temáticos, sendo eles: E1) Letramentos Sociais: Escrivências de uma mulher negra; E2) Políticas Públicas e as vivências da mulher negra, e, E3) Intercultura e as possibilidades sociais para as pessoas negras.

Iniciou-se então uma corrida contra o tempo, tempo esse de longos vinte e um anos, se utilizarmos como marco inicial a Lei de número 10.639/03, todavia, Maria Rita, trata-se de uma mulher de 75 anos de idade, cuja existência vem muito antes de se pensar em uma educação de qualidade e acesso para todos, desta forma, pensar em como a população negra alfabetizava-se em meados de 1954 – ano em que maria estava aprendendo a ler e escrever, é pensar que somente a pouquíssimo tempo a população negra, legalmente teve respaldo e a oportunidade de acesso à diferentes áreas educacionais. Para Gomes; Silva; Brito

“Não há como falar sobre o tema sem nos reportarmos a uma digressão histórica, mesmo que breve, para reforçar a afirmação de que essas políticas não existiriam, em nosso país, se não fosse a força reivindicativa, propositiva e o perfil político educador do movimento negro” (2021, p. 2)

Como um mulher negra professora, compreendo a importância de permanecer nesta luta para que temáticas étnicas sejam cada vez mais acessíveis para as próximas gerações dentro dos espaços escolares, há um trecho no D1 que salienta o quanto a participação docente é relevante a circulação destas temáticas, assim propõe “para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar [...] têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos” (BRASIL, 2004, p.15), tais perspectivas conversam diretamente com o trecho em que Maria Rita diz “*hoje a gente precisa ter uma visão sistêmica, não dá pra gente ver a educação, não dá para a gente ver a questão do racismo, é tudo junto. Tu precisa ver o racismo a partir da educação, a partir do meio ambiente, a partir do trabalho ainda né, do emprego*” (MARIA RITA, 2023), isto é, não se faz uma educação antirracista, sem que se tenha interesse docente em trazer essa mudança, pois ainda que legalmente haja legalidade, precisamos de pessoas reais empenhadas em fazer a diferença.

Pensar em uma sociedade igualitária ainda parece distante, todavia, quando documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações Etnicorraciais (BRASIL, 2004) e Temas Contemporâneos Transversais na Base Nacional Comum Curricular (BRASI, 2019) se constituem com o intuito de trazer para os currículos escolares temas e assuntos culturais, sociais, étnicos, de gênero e sexualidade, é possível *esperançar* (FREIRE, 1992), pois significa que estamos sim construindo uma educação menos eurocentrada, entretanto, corroborando com Souto (2020), ainda é preciso resistir,

“No contexto político brasileiro atual, percebe-se nitidamente o desenho de um campo de batalha: na mesma medida em que assistimos, nas últimas décadas, a um avanço no que tange à conquista e instituição de direitos por grupos subalternizados, vivemos uma reação contra esses avanços, na tentativa de manter o status de privilégios e desigualdades que historicamente estrutura a sociedade brasileira, protagonizada por setores sociais conservadores do país.” (p. 134)

Em um trecho do D2 tais perspectivas ficam explícitas, assim descreve

“existem múltiplas possibilidades didático pedagógicas para a abordagem dos TCTs e que podem integrar diferentes modos de organização curricular” (BRASIL, 2019, p. 18), isto é, atualmente há diferentes oportunidades de se abordar temáticas contemporâneas que envolvem estes grupos minoritários nos espaços escolares, mas, para que isso ocorra, é necessário que haja um interesse particular por parte dos docentes, em garantir o acesso destas temáticas nestes mesmos espaços.

Considero-me uma mulher forjada na política (MARIA RITA, 2023) pois, minhas andanças nunca puderam ocorrer de modo individual, sempre fui várias, sempre carreguei comigo muitas, e sempre, em qualquer lugar que transitar, sei que nunca *estou* ou *cheguei* só.

Ao longo da construção desta dissertação me questionei muito se o meu lugar é dentro das universidades, em alguns momentos, vivenciei tantas dificuldades em compreender o *ser acadêmica*, que muito pensei que a porta para a desistência era muito mais próxima, do que a porta para a grande defesa.

Hoje, finalizando os últimos parágrafos desta pesquisa que carrega consigo tanto de mim, digo que, eu nasci para ocupar os espaços acadêmicos, pois, antes mim, grandes mulheres como Beatriz Nascimento (1942-1995), Conceição Evaristo, Djamila Ribeiro, Isildinha Baptista, Maria Rita Py Dutra, Marielle Franco (1979-2018), Nilma Lino Gomes, Petronilha Gonçalves, e outras tantas, ocuparam estas cadeiras, e outras como Eduviges Maidana de Vargas (1949-2020), minha avó, nem essa chance tiveram, e por isso, por elas, digo que eu resisto.

Ao concluir estas análises, percebo que há sim a existência de leis que amparam e respaldam o ensino étnorracial dentro dos espaços escolares, e que é possível enxergar estas movimentações como Letramentos Sociais (STREET, 2014). Entendo que a aplicação destas leis, ainda que por ora não alcancem todos os seus reais beneficiados, caminhem no sentido de cada vez mais permitir o acesso de negros e negras em diferentes espaços sociais.

Maria Rita, nada disso seria possível se você não tivesse acreditado que esta pesquisa pudesse transformar quem quer que seja. Você é mais do que uma pesquisa de campo (VERGARA, 2005), *você é a prática, você é a luta, você é o sentido, você é a resistência, você é a existência e a construção destas políticas públicas educacionais*. Através de pessoas como você, que buscam a construção de uma sociedade que seja para todos nós, pesquisadores como eu podem ocupar espaços como este, por isso a ti eternamente serei grata.

Por fim, para encerrar esta análise, divido com vocês um importante trecho de nossa entrevista, onde Maria Rita responde nossa questão norteadora: *“E assim eu quero encerrar, não sei se eu respondi o que tu querias, mas assim, a gente vê bem a aplicabilidade viu Ynara? É uma vida, eu estou com 75 anos, mas ainda estou trabalhando. E eu acho assim que é o meu compromisso. Mas tem muitas coisas que eu já não preciso mais ir [...] eu não tenho mais idade para estar planejando junto com vocês, porque eu sei que tem bastante gente trabalhando, e isso me deixa contente, eu não estou entregando as chuteiras né, a gente não pendura as chuteiras, pois mesmo que a gente vá para outro nível, para outra dimensão física, ficam as memórias, ficam os ensinamentos, por isso que eu acho que a gente não morre, eu não tenho essa coisa com a morte, eu acho que ficam as coisas boas né, e nós estamos em uma fase muito produtiva, eu estou em uma fase muito produtiva e feliz, por isso eu me emocionei muito, por estar feliz, e agradecida de tuas perguntas viu Ynara? Desejo que tu faças um excelente trabalho!”* (MARIA RITA PY DUTRA, 2023)

6. REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- BALL, S. J. **Education reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994
- BALL, S. J. **Mercados educacionais, escolha e classe social: o mercado como uma estratégia de classe**. In: GENTILI, P. Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 196-227
- BALL, S. J. **Cidadania global, consumo e política educacional**. In: SILVA, L. H. da. A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.
- BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n. 126, p. 539-564, 2005.
- BALL, S. J. Educação à venda. Discursos – **Cadernos de Políticas Educativas**, Edições Pedagogo, 2005.
- BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006.
- BALL, S. J. Vozes/Redes políticas e um currículo neoliberal global. In: PEREIRA, Maria Zuleide da C.; PORTO, Rita de Cássia C.; BARBOSA, Samara W. Xavier; DANTAS, Veridiana X.; ALMEIDA, Welita Gomes de (Orgs.). **Diferenças nas políticas de currículo**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010, p. 21-45.
- BEVILAQUA, R. Novos Estudos do Letramento e Multiletramentos: Divergências e Confluências. **Revista Virtual de Letras**, vol. 05, nº 01. Santa Maria/RS, 2013.
- BINJA, Elias. **Multiculturalismo: a identidade do sujeito nas tensões sociais contemporâneas em Charles Taylor**. São Paulo: Liber Ars, 2015.
- BORDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming Education and Changing Schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília: Ministério da Educação. SECAD; SEPPPIR, jun. 2008.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidade.** Barcelona: Gedisa, 2004.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

CARTH, L, J. **A Base Nacional Comum Curricular e a aplicação da política de Educação para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Ministério da Educação. Brasil, 2017.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, Vozes, 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, Vozes, 2006.

COSSON, R. **Letramento Político: A perspectiva do legislativo.** 1 ed. Editora: Estudos e Debates, 2019.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos.** Rio de Janeiro: Malê, 2017b.

EVARISTO, Conceição. **Depoimento cedido durante o I Colóquio de Escritoras Mineiras,** realizado em maio de 2009, na Faculdade de Letras da UFMG.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória.** Rio de Janeiro: Pallas, 2017c.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Míni Aurélio: O dicionário da língua portuguesa.** 6 ed. Curitiba: Editora Positivo Ltda, 2004.

FERREIRA, Nara. **Desigualdade racial e educação: uma análise estatística das políticas afirmativas no ensino superior.** Educação em Revista. Belo Horizonte. v.36, e227734, 2020.

FLEURI, Reinaldo Matias, in Palestra Proferida no V Colóquio Internacional Paulo Freire -2005.

FOSCACHES, Gabriel Valdez; RIOS, Guilherme Veiga. Discursos dominantes de letramento em questões de vestibular. **Linguagem em (Dis)curso – LemD,** Tubarão, SC, v. 17, n. 3, p. 449-465, set./dez. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Paulo Vinícios; BRITO, José. **Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios.** Educ. Soc., Campinas, v. 42, e258226, 2021.

- IVENICKI, A. **A escola e seus desafios na contemporaneidade**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro , v. 27, n. 102, p. 1-8, mar. 2019 . <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002700001>
- LENDVAI, N.; STUBBS, P. Políticas como tradução: situando as políticas sociais transnacionais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n.1, p. 11-31, jan./jul. 2012. Texto inicialmente publicado no livro “Policy reconsidered: meanings, politics and practices”, organizado por Susan M. Hodgson e Zoë Irving (The Policy Press, 2007, p. 173-189).
- MACHADO, Bárbara Araújo. **“Escrevivência”**: a trajetória de Conceição Evaristo. *História Oral*, v. 17, n. 1, p. 243-265, jan./jun. 2014
- MAGUIRE, M.; BALL, S. J. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho dos professores. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p.97-104, jul./dez. 2007.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr.2006.
- MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n.106, p. 303-318, jan./abr. 2009.
- MARTINS, Paulo Sena. A política das políticas educacionais e seus atores. **Jornal de Políticas Educacionais**. Nº 15 | Janeiro - Junho de 2014 | PP. 13–32.
- MOURA, Milton. **Diversidade Cultural e Democracia: Breve Reflexão sobre os Desafios da Pluralidade**. Textos e Contextos, Salvador, v 3, n 3, p. 29-38, 2005.
- PINTO, F. C. F.; DIAS, E. **Educação e pesquisa. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro , v. 26, n. 100, p. 505-8, jul. 2018 . <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002610001>
- RAEDER, S. CICLO DE POLÍTICAS: Uma abordagem integradora dos modelos para análise de políticas públicas. **Perspectivas em Políticas Públicas**. Belo Horizonte, vol. VII. 2014.
- RIBEIRO, Adalberto Mário. **A Faculdade Nacional de Filosofia**. Revista do Serviço Público, Rio de Janeiro, Vol. 1, n. 2, fev. 1945.
- RODRIGUES, Nina. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil**. 4.ed.Salvador, Livraria Progresso, 1957
- RODRIGUES, Nina. **O animismo fetichista dos negros bahianos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1935.
- RODRIGUES, Nina. **Os africanos no Brasil**. 6.ed. São Paulo: Ed.Nacional; [Brasília]: Ed. Universidade de Brasília, 1982.
- SANTOS, Milton. **Por Uma Outra Globalização: Do Pensamento Único À Consciência Universal**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SANTOS, R, S. Letramento Multicultural: Uma aprendizagem tecida no cotidiano. Grau Zero — **Revista de Crítica Cultural**, v.3, n.2, 2015.

SÁ-SILVA, R, J; ALMEIDA, D, C; GUINDANI, F, J. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano I. 2009.

SAVIANI, D. Política Educacional Brasileira: Limites e Perspectivas. **Revista de Educação**, n. 24. Campinas/SP, 2008.

SCHRAM, C, S; CARVALHO, B. A. M. **O Pensar Educação em Paulo Freire Para uma Pedagogia de Mudanças**. Dia a Dia da Educação. Cascavel/PR.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2º. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUTO, Stéfane. Aquilombar-se: Insurgências negras na gestão cultural contemporânea. **Revista Metamorfose**, vol. 4, nº 4, jun de 2020. S. Souto 133-144.

SOUSA, R. S. de; GALIAZZI, M. do C.; SCHMIDT, E. B. Interpretações fenomenológicas e hermenêuticas a partir da análise textual discursiva: a compreensão em pesquisas na educação em ciências. **Revista Pesquisa Qualitativa**, 4(6), 311–333, 2016.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TOLEDO, D. Aquilombar-se: insurgências negras na gestão cultural contemporânea. **Revista Metamorfose**, v. 4, n. 4, p. 133-144, 2020.

VERGARA, S. **Métodos de Pesquisa em Administração**. Editora Atlas S.a. São Paulo, 2005.

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **DA TEORIA À PRÁTICA: LETRAMENTOS SOCIAIS E AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAIS** desenvolvida por Ynara Maidana, discente do programa de pós-graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa, sob orientação da Professora Dr^a. Ana Cristina da Silva Rodrigues e coorientação da Professora Dr^a Sandra Maders, onde o objetivo central do estudo é analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O convite a sua participação se deve à sua trajetória de vida dentro das Políticas Públicas Educacionais e Sociais; sua luta dentro dos movimentos negros, e, suas vivências enquanto mulher negra. Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista/questionário à pesquisadora do projeto. A entrevista somente será gravada se houver sua autorização, e o tempo de duração da entrevista será de aproximadamente duas horas e trinta minutos, e, a qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa. O Comitê é formado por um grupo de pessoas que têm por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e assim, contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas.

Informo que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa intitulada **DA TEORIA À PRÁTICA: LETRAMENTOS SOCIAIS E AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAIS** e concordo em participar.

- Autorizo a gravação da entrevista / autorizo o registro de imagem por foto/ filmagem.
- Não autorizo a gravação da entrevista / autorizo o registro de imagem por foto/ filmagem.

Tel do CEP/Unipampa: (55) 3911-0202, voip 8025
E-Mail: cep@unipampa.edu.br <https://sites.unipampa.edu.br/cep/>
Endereço: Campus Uruguiana – BR 472, Km 592 Prédio Administrativo – Sala 7ª Caixa Postal CEP 97500-970

Contato com o(a) pesquisador(a) responsável: Ynara Maidana

Tel: (53) 9 9956-1508

e-mail: ynaraferias.aluno@unipampa.edu.br



Pesquisadora Ynara Maidana



Participante Maria Rita Py Dutra

Bagé, Rio Grande do Sul

20 de Dezembro de 2023