UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ (UNIFESSPA)
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO ACADÊMICO EM HISTÓRIA

MARIA RAIMUNDA SANTANA FONTE

ENSINO DE HISTÓRIA, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
Projetos e ações de implementação da Lei Federal 10.639/03
(Marabá/PA, 2003 a 2019)

MARABÁ
2022

MARIA RAIMUNDA SANTANA FONTE

ENSINO DE HISTÓRIA, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Projetos e ações de implementação da Lei Federal 10.639/03 (Marabá/PA, 2003 a 2019)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História do Mestrado Acadêmico em História, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito para obtenção do grau de mestra em História.

Orientador (a): Profa. Dra. Karla Leandro Rascke

MARABÁ
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Biblioteca Setorial Campus do Tauarizinho

F682e Fonte, Maria Raimunda Santana

Ensino de história, currículo e formação de professores: projetos e ações de implementação da Lei Federal 10.639/03 (Marabá/PA, 2003 a 2019) / Maria Raimunda Santana Fonte. — 2022.

161 f. : il. color.

Orientador(a): Karla Leandro Rascke.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Instituto de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Marabá, 2022.

1. História - Estudo e ensino - Marabá (PA). 2. Professores - Formação. 3. Currículos - Planejamento. 4. Brasil - Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. I. Rascke, Karla Leandro, orient. II. Título.

CDD: 22. ed.: 372.89044

Elaborado por Adriana Barbosa da Costa – CRB-2/994

MARIA RAIMUNDA SANTANA FONTE

ENSINO DE HISTÓRIA, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
Projetos e ações de implementação da Lei Federal 10.639/03
(Marabá/PA, 2003 a 2019)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História do Mestrado Acadêmico em História, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito para obtenção do grau de mestra em História.

Data de aprovação: Marabá (PA), 01 de setembro de 2022.

Banca Examinadora:

_____
Prof.ª. Drª. Karla Leandro Rascke (PPGHIST/UNIFESSPA)
Orientadora

_____
Prof.ª. Drª. Maria Telvira da Conceição (URCA)
Examinadora Externa

_____
Prof.ª. Drª. Maria Clara Sales Carneiro Sampaio (PPGHIST/UNIFESSPA)
Examinadora Interna

Em memória de minhas ancestrais, especialmente minha bisavó Maria Preta, avó materna Domingas Francisca dos Santos, tia bisavó Pepeta e minha querida mãe Augustinha Santana Fonte. Em memória daqueles e daquelas que faleceram em decorrência do Covid-19 nesses últimos anos de angústia e dor intensificados pela negligência de um governo comprometido com a morte e destruição. A ele responsabilizo por ter perdido as minhas amigas: Raimunda Nonata, Fatima Barros, Francisca e Karina, mulheres negras comprometidas a sua maneira por uma vida melhor aos seus semelhantes. Saudades eternas!!

Dedico esta "pequena" jornada a minha família e amigas/os, aos grupos de mulheres Carolinas Leitoras, Arco-Íris da Justiça, Rede de Mulheres Teresianas, Coletivo de Mulheres Mahura, Grupo de Mulheres Amizade Faz Bem e o Curso de Inglês Carolina Maria de Jesus. A vocês, toda a minha gratidão.

AGRADECIMENTOS

As experiências vivenciadas nesses dois anos de estudo foram excepcionais, impondo situações de convívio que nos distanciaram, ainda que nos mantivessem próximos através das ferramentas tecnológicas. Entretanto, essa convivência com outras pessoas nessas condições adversas, próximas e ao mesmo tempo distantes devido ao contexto pandêmico, por mais estranho/diferente que parecesse foi fundamental para meu equilíbrio mental e psicológico. Mesmo que tenha provocado sentimento de tristeza e dor devido ao contexto de perdas, também proporcionou aprendizados, permitindo a construção de novos arranjos e experimentos. A convivência com grupos, redes, coletivos nesses novos formatos de socialização, foi em muitos momentos terapêutico e espaço de resistência/sobrevivência, bem como, de conexão com a Divindade. Foi essa convivência que me manteve em pé, firme e forte, por isso sou grata.

Os meus agradecimentos seguirão uma sequência que não representa uma ordem de importância. Vou iniciar agradecendo imensamente minha grande amiga de estudo, de busca por formação, de planejamento de aulas, que inclusive fez minha inscrição para esse mestrado, pois eu estava desmotivada, estou falando de Welceli Cardoso Lustosa.

Sou muito grata pela amizade da Vera Lúcia Martins de Lima Rosa e Janine Soares da Rosa de Moraes. Nesse percurso de pesquisa as conversas que tivemos foram fundamentais, evitando que a sensação de solidão tomasse conta.

Não posso deixar de mencionar as conversas que tive com as minhas amigas Fatima Barros e Raimunda Nonata, que faleceram em decorrência do Covid 19, ainda que a saudade seja grande, agradeço imensamente a divindade por ter tido a oportunidade de conhecê-las e conviver com essas mulheres extraordinárias.

Em seguida agradecer imensamente aquelas pessoas que explicaram conceitos, que leram meus textos, que deram aulas sobre tecnologia, enfim contribuíram com formatação, que ouviram minhas lamentações, entre outras coisas. A todas/os que direta e indiretamente foram responsáveis para que esta pesquisa fosse construída, em especial: Maria da Luz, Maria do Livramento, Leila Uszynski, Maria Claudiana, Maria Aparecida e Genival Magalhaes de Jacundá. Essas pessoas fizeram parte de equipe de apoio, de incentivo.

Agradeço imensamente à minha orientadora e amiga Karla Leandro Rascke que acreditou na minha pessoa, não permitindo sequer que eu falasse que não daria conta, uma sensação que me acompanhou por muito tempo. Pelas orientações e conversas, aprendi muito, sua ideia de criar grupo de estudos (orientandos) foi fantástica, vivemos momentos de debate

de extrema relevância, fundamental para minha vida, em especial para a construção dessa pesquisa.

Agradeço às amigas de profissão, de vida, do grupo de WhatsApp, de todos os momentos, “Amizade Faz Bem”, que realizaram uma surpresa comemorativa ao saber de minha aprovação: Edileuza dos Santos, Janete Moraes, Regina Celia, Apoliana Maria, Rogeane, Maria do Livramento, Eliete, tia França, Arionide Martins, Ariondina Martins, Marinalva, Carmem.

Aos colegas do mestrado: Lizandra, Policleiton, Melk, Sergio, Jair. Em especial Ramon, Alan, Carla e Juliana, os quadros que eu recorria quando estava desesperada por alguma informação, indicação de leitura e obviamente dificuldades com alguma ferramenta ou plataforma tecnológica.

Aos professores doutores Marcus Vinicius Reis, Erinaldo Vicente Cavalcanti, e a professoras doutora Karla Leandro Rascke pelas leituras, discussões e conhecimento compartilhado, como também, ao programa de Pós-Graduação (PPGHIST) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). O ingresso no programa possibilitou acessar literatura de grande relevância acadêmica, palestras, participação em simpósios e seminários.

Às professoras doutoras Maria Clara Sales Carneiro Sampaio e Maria Telvira da Conceição por aceitarem participar da banca de qualificação e de defesa. Suas contribuições foram relevantes para esta pesquisa. Aliás, gostaria de destacar a felicidade de ter tido uma banca de qualificação e de defesa composta só por mulheres.

As relações de amizades de fato são muito importantes. Foi graças a elas que este trabalho pode acontecer. Por isso sou muito grata às pessoas que possibilitaram o contato com os documentos: Regina Celia Batista, Aldair Carneiro, Roseli Scheidegger, Maria da Luz, Pedro Chaves.

Agradeço também a Irma Maria de Jesus (Teresiana) pelo apoio de sempre, pela caminhada nos grupos de mulheres, por ter me apresentado a outras mulheres. Através dela, conheci mulheres como a Suzete (Mahura) que nesses dois anos foram amparo nos momentos difíceis.

Sou muito grata ao apoio psiquiátrico, psicológico e nutricional das dras. Emilia Santiago Gerhard, Sarah Santiago Gerhard e Gicélia da Rosa Gonçalves, sem os quais eu não teria conseguido nem ser aprovada nesse mestrado, assim como, ter concentração suficiente para realizar as leituras e produção de textos.

A minha gratidão a duas mulheres especiais. Ambas falecidas em decorrência do Covid 19: Fatima Barras (liderança do Quilombo São Vicente), uma mulher maravilhosa, expansiva, combativa, iluminada, de sorriso contagioso. Assim como eu estava no mestrado (UFT). No

início da pandemia conversarmos (remotamente) sobre nossas dificuldades em retornar aos estudos, tendo em vista o contexto. A outra mulher fantástica é Raimunda Nonato dos Santos de Sousa, potencial incrível, inteligente, com um talento para administração. Infelizmente não chegou a concluir o ensino fundamental maior, não escondia o incomodo por isso. Estava sempre pronta a ajudar o próximo, me sinto devedora desta mulher admirável, ela contribuiu para que eu concluísse essa etapa de minha vida.

Por fim, agradecer a minha família, especialmente meu pai Pedro Barbosa Fonte, de quem recebi conselho para estudar e ser independente. Minhas irmãs: Sandra, professora do ensino básico, com formação em pedagogia; Maria da Conceição, da área da saúde, com formação em enfermagem. Nesses dois anos viveu momentos difíceis, precisando lidar e lutar contra o diagnóstico de câncer. Necessitando/contando com o apoio de toda família. Ao meu irmão Gleibson Antônio, torneiro mecânico, um homem politizado, com quem tenho conversas sobre a conjuntura do país. Meus queridos sobrinhos Rodrigo e Pedro Henrique, já pais de famílias e minha jovem sobrinha Salete Camilli, que atualmente vive comigo, com quem compartilho leituras e amenidades. Ainda no âmbito familiar destaco a importância de minha mãe (Augustinha), que mesmo já falecida, (2014) manteve/mantem uma presença forte em mim. No decorrer dessa caminhada de estudo esteve me fortalecendo. Continuo estudando também por ela, que sempre transferiu as filhas e o filho a importância pela busca de formação/conhecimento. A mesma nunca escondeu a mágoa que sentia do pai por não ter permitido que estudasse ou investido em sua formação.

“A descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores sobrecarregados de inessencialidade em atores privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda-viva da história. Introduz no ser um ritmo próprio, transmitido por homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é, em verdade, criação de homens novos. Mas esta criação não recebe sua legitimidade de nenhum poder sobrenatural; a “coisa” colonizada se faz no processo mesmo pelo qual se liberta”.

(FANON, 1968, p. 26)

“[...]. Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades”.

(SOUZA, 1983)

RESUMO

Esta pesquisa apresenta projetos e ações realizadas pela Secretaria de Educação Municipal de Marabá – PA referente a implementação da Lei Federal 10.639 entre os anos de 2003 a 2019, no ensino de História, especialmente no que diz respeito ao seguimento descrito como Ensino Fundamental II. Procuramos identificar essas atividades, refletindo sobre responsabilidade política do município, avanços e lacunas no processo de implementação da legislação. A referida investigação foi realizada por meio de análise de documentos escritos (produzidos pela Secretaria Municipal de Educação) e orais (entrevistas e conversas informais). No que se refere aos documentos, analisamos as Propostas Curriculares do município (de 2006 e a de 2019, PME, Resumo do Histórico de Formação, projeto, relatórios, pasta/arquivo, cadernos de registro referente ao NUPED, pautas e relatórios de formação e gestão produzidos pela equipe de formação/Secretaria de Educação). Para fomentar a discussão, recorremos a autoras e autores que possibilitaram uma análise decolonial como por exemplo: Hooks (2013), Negreiro (2017), Coelho e Coelho (2018), Quijano (2009), Fanon (1968), Santos (2009), Rascke (2021), Amador de Deus (2012), Gomes (2017 e 2018), Maldonado-Torres (2018) e Walsh (2013). Algumas interrogações foram importantes para a realização dessa pesquisa: Quais as ações e as políticas de implementação da Lei Federal n. 10.639 o município de Marabá implementou entre os anos de 2003 a 2019? A SEMED se mobilizou no sentido de criar medidas/programas que encaminhem ações de formação de professores/as e outras dimensões para efetivação dessas políticas? Ainda, conforme as orientações do Parecer do Conselho Nacional de Educação, n. 003/2004, podemos refletir sobre qual é a responsabilidade do município nesse processo de efetivação? Ao examinar a responsabilidade do município/SEMED no processo de execução da Lei Federal 10.639, verificamos que o mesmo não demonstrou concretamente compromisso em implementá-la. O município não criou nenhum dispositivo/política que garantisse a sua aplicabilidade. No entanto, foram realizadas atividades através das formações de professores/as de História, ou seja, os/as professores/as formadores realizaram discussões, seminários, palestras incluindo professores/as universitários, liderança de movimento negro, entre outros. Em relação às Propostas Curriculares de 2006 e 2019, a legislação pertinente ao debate aparece apenas nesta última, ainda assim, sem a devida profundidade.

Palavras-chaves: Ensino de História. Formação de professaras/es. Implementação da Lei Federal 10.639/03. Marabá. Proposta Curricular.

ABSTRACT

This research presents projects and actions carried out by the Municipal Education Department of Marabá - PA regarding the implementation of Federal Law 10,639 between the years 2003 to 2019, in the teaching of History, especially about the segment described as Elementary School II. In order to identify these activities, reflecting on the political responsibility of the municipality, advances and gaps in the process of implementing the legislation. This investigation was carried out through the analysis of written documents (produced by the Municipal Department of Education) and oral documents (interviews and informal conversations). About documents, we analyzed the Curriculum Proposals of the municipality (from 2006 and 2019, PME, Summary of Training History, project, reports, folder/file, notebooks related to NUPED, guidelines and training reports and management produced by the training team/Secretariat of Education). To foster the discussion, we turned to authors who made a decolonial analysis possible, such as: Hooks (2013), Negreiro (2017), Coelho and Coelho (2018), Quijano (2009), Fanon (1968), Santos (2009), Rascke (2021), Amador de Deus (2012), Gomes (2017 and 2018), Maldonado-Torres (2018) Walsh (2013). Some questions were important to carry out this research: What are the actions and policies for the implementation of Federal Law n. 10,639 did the Municipality of Marabá implement between 2003 and 2019? Has SEMED been mobilized to create measures/programs that guide teacher training actions and other dimensions to implement these policies? Also, according to the guidelines of the Opinion of the National Council of Education, n. 003/2004, can we reflect on what is the responsibility of the municipality in this process of implementation? When reflecting on the responsibility of the municipality/SEMED in the process of implementing Federal Law 10,639, we found that it did not concretely demonstrate commitment to implementing it. The municipality did not create any device/policy that would guarantee its applicability. However, activities were carried out through the training of History teachers, that is, the teachers held discussions, seminars, lectures including university professors, leadership of the black movement, among others. Regarding the Curriculum Proposals of 2006 and 2019, the legislation relevant to the debate appears only in the latter, even so, without due depth.

Keywords: Teaching History. Teacher training. Implementation of Federal Law 10.639/03. Marabá. Curriculum Proposal.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Dia de formação no Instituto Pastoral Regional/ IPAR-Belém 17
Figura 2 - Dia de mutirão de jovens crismando em Jacundá/PA 19
Tabela 1 - População residente, por cor ou raça em Marabá 42
Figura 3 - Mapa Político de Marabá 42
Figura 4 - Capa do Plano Municipal de Educação 43
Figura 5 - Capa da Proposta Curricular "Pensando em Rede" 56
Figura 6 – Componente Curricular de História 63
Figura 7 – Arquivo NUPED 79
Figura 8 – Reunião do Núcleo com a equipe da Escola Arthur Guerra 83
Figura 9 – Equipe NUPED entrega Relatório a diretora da escola Arthur Guerra 85
Figura 10 – Certificado de Participação do II Seminário 85
Gráfico 1 – Representação da cidade de origem dos estudantes da Escola Arthur Guerra 86
Gráfico 2 – Representação da Identidade Racial 86
Figura 11 – Habilidade do organizador Curricular do 6° ano 100
Figura 12 – Habilidade do organizador Curricular do 9° ano 102
Figura 13 – Organizador Curricular completo do 6° ano 105
Figura 14 – Organizador Curricular completo do 6° ano (continuação) 106

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEBs	Comunidade Eclesial de Base
CPT	Comissão Pastoral da Terra
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IPAR	Instituto Pastoral Regional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação
NTM	Núcleo de Tecnologia Municipal
NUPED	Núcleo de Pesquisa e Extensão da Diversidade
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PROEPRE	Programa de Educação Pré-Escolar
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SINTEPP	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Pará
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 16

2 A RESPONSABILIDADE DO MUNICÍPIO/SEMED/MARABÁ NO PROCESSO DE EFETIVAÇÃO DA LEI FEDERAL 10.639/03 34

2.1 Lei Federal 10.639/03 e as normativas que a complementam 34

2.2 O que dizem os documentos municipais acerca da responsabilidade em implementar a Lei Federal 10.639/03? 40

2.2.1 Município de Marabá 40

2.2.2 Plano Municipal de Educação, 2012-2021 43

3 AÇÕES E PROJETOS DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI FEDERAL 10.639/03 NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MARABÁ/PA 68

3.1 Núcleo de Pesquisa Educacional e Diversidade – NUPED 69

3.1.1 NUPED: Narrativa de um documento 70

3.1.2 NUPED: Projeto Piloto na Escola Arthur Guerra 79

3.2 Proposta Pedagógica Curricular "Pensando em Rede": aspectos do currículo de História do 6° ao 9° ano (Marabá/PA, 2019-2020)..... 87

3.2.1 Currículo: fazer-pensar no "Componente Curricular de História".....87

3. 2. 2 Componente Curricular de História: Como a Lei Federal nº 10.639/03 aparece nos organizadores curriculares? 98

4 ENSINO DE HISTÓRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: AVANÇOS E LACUNAS NO PROCESSO 109

4.1 O desafio do ensino de História e a implementação da Lei Federal nº 10.6390/03 no ensino básico: uma possibilidade para um ensino emancipador/decolonial 110

4.2 A implementação da Lei Federal nº 10.639/03 como possibilidade para um ensino de História decolonial 117

4.3 Entraves que impedem a Implementação da Lei Federal nº 10.639/03: Como os conceitos de Violência, Colonização e Colonialidade podem explicar?..... 120

4.4 Formação continuada no Município de Marabá/PA: O que dizem os documentos sobre a Implementação da Lei Federal 10.639/03? 125

4.4.1 Formação continuada como política educacional do município de Marabá/PA: Narrativa da Proposta Pedagógica Curricular "Pensando em Rede" 2019.....136

4.4.2 A Implementação da Lei Federal 10.639/03 a partir das Formações Continuadas 139

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 145
REFERÊNCIAS 149
FONTES 149
BIBLIOGRÁFICAS 151
ANEXO A – Questionário econômico, sociocultural e escolar dos alunos do 6º ao 9º ano 159
ANEXO B – Fotos dos projetos realizados nas escolas EMEF O Pequeno Principe, EEEFM Gaspar Vianna e EMEFM Darcy Ribeiro 161
ANEXO C – Mapa de localização e acesso de Jacundá – Marabá 162

1 INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa é resultado de indagações surgidas no percurso de minha vida, desde meus tempos de estudante até a minha trajetória profissional, por isso, considero importante, antes de explicá-la mencionar um pouco da minha trajetória pessoal de estudos e docência.

Quando estudei, no final da década de 1980 e início de 1990, minha relação com a disciplina de História era muito problemática porque, naquele período, o ensino de História ainda adotava, em algumas partes do Brasil, conteúdos e métodos "tradicionais", numa concepção de aprendizagem "fundamentada no desenvolvimento da capacidade do aluno em memorizar" (BITTENCOURT, 2009, p. 68) ou "decorar", como era popularmente conhecido. Isso gerava angústia e uma sensação de incapacidade em muitos alunos e, assim acontecia comigo. Essas vivências ocorreram no Ensino Fundamental II, que na época denominava-se 1° grau (5° a 8° série).

Sobre essa sensação inquietante, Bittencourt afirma:

> As lembranças de muitos alunos de História escolar e os livros escolares produzidos no século XIX indicam o predomínio de um método de ensino voltado para a memorização. Aprender História significava saber de cor nomes e fatos com datas, repetindo exatamente o que estava no livro ou copiado nos cadernos (BITTENCOURT, 2009, p. 67).

Esses métodos de ensino do século XIX permaneceram no século XX, primando pelo "aprender através do memorizar", com "notas" conquistadas arduamente, chegando ao limite do aceitável e geraram traumas em alunos, situações desconfortáveis em sala de aula, contribuíram para a elevação do nível de reprovações.

Quando cheguei ao Ensino Médio (nomeado de 2° Grau/Magistério), em 1991 a imagem que eu possuía em relação à disciplina de História sofreu uma extraordinária mudança, momento em que descobri outras metodologias de ensino, desenvolvidas pela professora Maria Nildes Batista Silva[1]. Outro fator determinante para essa mudança foi a minha atuação nas

[1] A professora Maria Nildes Batista Silva lecionou nas turmas de Magistério a disciplina de História na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Maria da Glória Rodrigues Paixão, em Jacundá/PA até o ano de 1992, ano de conclusão do curso de Pedagogia. A mesma fez parte da primeira turma de Pedagogia da UFPA, do primeiro vestibular de interiorização, que funcionava no modelo intervalar nos meses de janeiro, fevereiro, parte de março e julho (no período de férias). Nessa mesma escola estudei e trabalhei como professora de História antes de assumir o concurso em Marabá/PA, em 2004.

Comunidades Eclesiais de Bases (CEB's),[2] onde eu participava nas pastorais sociais e aprendi a observar e analisar algumas situações recorrentes em nossa comunidade. Dessa forma, as experiências obtidas nesses movimentos, as formações e os estudos promovidos pela igreja católica, que possibilitavam o contato com a história da igreja/sociedade, contribuíam para que eu tivesse êxito na disciplina de História.

Figura 1 – Dia de formação no Instituto Pastoral Regional/ IPAR-Belém, 1993/94

Fonte: Acervo pessoal da autora.

Dentre as formações que participei, destaco, por exemplo, o curso de Teologia Pastoral no Instituto de Pastoral Regional (IPAR), que funcionava por etapas (mais ou menos duas semanas por ano) com leigos/as e religiosas/os, onde cursávamos história da Igrejas, psicologia, Bíblia, metodologias de projetos e liturgias. Uma formação na linha da Teologia da Libertação.

[2] Nesse período, década de 1990, ainda havia uma forte atuação das CEBs em Jacundá/PA (Paroquia São João Batista que fazia parte da Diocese de Marabá/PA) –, isso porque depois dos anos 2000 houve um enfraquecimento. Os agentes pastorais que atuavam nas comunidades eram os padres franceses Humberto Rialland e Geraldo Levron da Congregação Oblatos de Maria Imaculada (OMI) e as freiras brasileiras da Congregação Jesus Crucificado, as irmãs: Jesuíta, Rosa, Celina, Maria José e Filomena (todos/as foram transferidos/as para outras regiões e países depois de 2000. Como agente da Comunidade Eclesial de Base atuei na Paróquia desde minha chegada, em 1989. Inicialmente na catequese, depois adicionando outras funções, como por exemplo coordenação/liderança da comunidade, alfabetização de adultos, entre outros. "As Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) da Igreja Católica constituem-se num conjunto de experiências latino-americanas registradas, ao menos, desde a década de 1960, gestadas no Brasil a partir do contexto de luta contra a ditadura militar e dos ventos progressistas do Concílio Vaticano II. De modo geral, as CEBs são caracterizadas pela religiosidade popular, orientação contestatória da Teologia da Libertação (TdL) e protagonismo do laicato (fiéis leigos, que não pertencem ao clero) dentro da esfera eclesial e na sociedade como um todo. (LACHOWSKI; GUSHIKEN, 2021, p. 225). "As comunidades eclesiais de base (CEBs) são pequenos grupos organizados em torno da paróquia (urbana) ou capela (rural), por iniciativa de leigos, padres ou bispos. As primeiras surgiram por volta de 1960, em Nísia Floresta, arquidiocese de Natal, segundo alguns pesquisadores, ou em Volta Redonda, segundo outros. De natureza religiosa e caráter pastoral, as CEBs podem ter dez, vinte ou cinquenta membros. Nas paróquias de periferia, as comunidades podem estar distribuídas em pequenos grupos ou formar um único grupão a que se dá o nome de comunidade eclesial de base. É o caso da zona rural, onde cem ou duzentos se reúnem numa capela aos domingos para celebrar o culto" (BETO, 1985, p. 7).

Essas vivências foram de grande relevância para a ampliação da minha visão de mundo, como também, desenvolvimento e criticidade.

Quanto à experiência vivida nas aulas de História com a professora Maria Nildes, nos anos de 1991 e 1992, posso afirmar que foram marcantes. A dinâmica utilizada pela professora exigia de cada estudante a capacidade de análise das questões que eram apresentadas[3]. Ela promovia discussões e solicitava que escrevêssemos textos com nossas impressões. A novidade consistia no fato de as questões eram subjetivas, permitindo de certa forma uma resposta mais livre, diferente das atividades que se realizava no Ensino Fundamental, quando as questões eram fechadas/objetivas, não permitindo que fugíssemos do prescrito em datas históricas.

Outrossim, as metodologias experienciadas nos movimentos sociais/religiosos contribuíram também em minha formação docente, através dos espaços de debates que apontaram o quanto é importante criar um ambiente de interação e discussão para a construção de conhecimentos. Além disso, esses saberes permitiram que eu visualizasse o valor de desenvolver um ensino em que os sujeitos interajam, construam juntos o conhecimento, socializem, sintam-se capazes, como sujeitos do próprio conhecimento, adotando ações concretas no sentido de promover mudanças em suas realidades.

> As Comunidades Eclesiais de Base se orientam pelo método ver-julgar-agir. Reunidos num barraco de vila, na casa modesta de um lavrador ou no salão paroquial, os participantes fazem suas orações e cânticos e, em seguida, colocam seus problemas e dificuldades. Em geral, são problemas domésticos (uma filha doente, um vizinho desalojado de seu terreno, o mutirão para erguer o barraco destruído pela chuva) e profissionais (a obrigação de fazer horas extras na fábrica, a organização do sindicato rural, o desemprego) (BETO, 1985, p. 10).

Essas vivências contribuíram ainda mais para o entendimento do contexto político/social no qual vive o sujeito/estudante, já que através desse método "ver-julgar-agir" (BETO, 1985) foi possível obtenção de uma consciência da realidade, a olhar o processo de ensino, a escola, o aluno de uma forma mais comprometida.

[3] Hoje sabendo de sua formação em Pedagogia compreendo que tal fato pode justificar sua metodologia de ensino. Um fato relevante é que muitos professores na década de 1990, especialmente do ensino básico não tinha formação acadêmica, somente o magistério. Recordo também de como os cursos de História (Bacharel ou licenciatura) nesse período (década de 1990) ainda se restringia basicamente em exposição oral. Como também, as vezes instigava certos comentários depreciativos em relação aos cursos de pedagogia justamente pelos seus métodos e didática. Não quero com isso dizer que é preferível o Pedagogo no ensino fundamental/médio em vez do professor de História que recebe uma formação específica, mas chamar atenção para o preconceito que permeava os historiadores exatamente em relação ao curso de pedagogia por esta se preocupar com a didática. Sobre essa temática ler o texto "Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão" de Jörn Rüsen (2006) e "Teoria da História, Didática da História e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur" de Carmem Teresa Gabriel Anhorn (2012).

Figura 2 – Dia de mutirão de jovens crismando em Jacundá/PA, 1994

Fonte: Acervo pessoal da autora.

Tais influências são perceptíveis nos projetos referentes à educação das relações étnico-raciais, que tenho desenvolvido em conjunto com outras pessoas nas escolas onde trabalhei e trabalho, os quais, inicialmente, funcionavam também como possibilidade de romper com um modelo de ensino baseado em uma organização de aulas rotineiras. Uma ruptura com a ideia de os alunos absorverem o conhecimento organizado e ordenado, ancorado na figura de um professor capaz de transmitir conhecimento e, fundamentalmente, "controlar a turma" – "capacidade" e "preparo" – muito valorizado no processo educativo. A realização de projetos na escola, a meu ver, possibilita desorganizar/questionar o modelo de ensino mencionado acima, pois exige de todos os sujeitos envolvidos ação/atuação e protagonismos.

Os projetos aos quais me refiro foram desenvolvidos em parceria com outros/as professores/as, nas Escolas Municipais: E. F. Darcy Ribeiro e E. F. Pequeno Príncipe e Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Gaspar Vianna[4]. Inicialmente na Escola Darcy Ribeiro, entre os anos 2008/2009, projeto "Bem-vindo a África de todos nós", com destaque para a Lei Federal 10.639/03, visava apresentar o continente africano aos alunos, pois percebíamos que havia desconhecimento em relação a África. O projeto envolveu todos os professores, experimentamos um trabalho interdisciplinar, contamos com a parceria da professora Vanja Elisabete professora do departamento de pedagogia da UNIFESSPA, que contribuiu com o debate de elaboração do projeto e interdisciplinaridade junto a equipe.

[4] Referente a esses projetos expusemos algumas fotografias em Anexo B, coletadas do acervo da SEMED e das escolas envolvidas nos projetos.

Foi a atuação nas CEBs que possibilitou também o contato com as demandas do Movimento Negro[5], a partir de pastorais que debatiam esses assuntos, fundamentais para a construção de minha identidade de mulher negra, constituindo referência para o meu contato com o feminismo. Observo, então, que meu engajamento com as temáticas étnico-raciais se origina dessas Experiências.

Em 2004, concluí a graduação em licenciatura e bacharelado em História pela Universidade Federal do Pará (UFPA)[6] e apresentei a monografia "Não aguento mais trabalhar na cozinha dos outros: empregada doméstica no Munícipio de Jacundá (1989-2002)" -, uma reflexão em "História Social do Trabalho". Naquele momento, discuti relações de trabalho, mulheres negras, empregadas domésticas e seus empregadores, bem como o elemento racial como parte constitutiva dos problemas experienciados por essas mulheres.

Nessa pesquisa, tive contato com autores como Oracy Nogueira, em *Tanto Preto Quanto Branco – Estudo de Relações Raciais* (1985) e Gilberto Freire, na obra *Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal* (1933), entre outros. Essas leituras contribuíram, significativamente, para minha atuação em sala de aula.

No mesmo ano de conclusão da graduação, mudei de Jacundá[7] para Marabá. Nesse período percebi que minha atuação como professora, engajada no debate de história da África e das populações negras brasileiras (Lei Federal n.10.639/3), ganhou maior ênfase. Busquei formação continuada, participei de congressos, seminários, simpósios e grupos de estudos (como por exemplo N'UMBUNTU)[8] sempre em parceria com outras professoras que, assim como eu, sentiam a necessidade de leituras e metodologias de ensino nessa área (RELATÓRIO PAPIM, 2016).[9]

---

[5] Sobre essas experiências vivenciadas nas formações Teológicas/pastorais trazemos fotografias que expõem atividades culturais/afro-indígenas no final do texto da dissertação, em anexo.

[6] O município de Jacundá/PA assinou um convênio com outras prefeituras (Goianésia, Novo Repartimento e Breu Branco) e Universidades (UFPA e UNAMA) com intuito de realizar uma formação superior/inicial a seus professores e professoras (leigos/as) que já atuavam na Educação Básica. Fiz parte desse programa especial de interiorização de licenciatura/bacharelado pelo UFPA. (MENDES, 2021, p. 20).

[7] Jacundá é uma cidade localizada na rodovia PA-150 (BR- 150), "A distância entre Marabá e Jacundá é de 115km. O tempo estimado do percurso da viagem entre as duas cidades é de aproximadamente 1h 47min" (https://www.rotamapas.com.br ›). No capítulo I trazemos um mapa político de Marabá onde será possível observar a distância para Jacundá (Ver mapa completo como Anexo C da presente dissertação).

[8] "O N'UMBUNTU é núcleo eletivo do curso de pedagogia da FACED/Marabá, criado em 2011, com o intuito de discutir o pensamento social em torno das relações étnico raciais, os movimentos sociais e suas interfaces com a educação no Brasil, com vínculo com o Programa de Pós-Graduação interdisciplinar em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (PDTSA). Seu codinome se referência no universo de matriz africana conhecido no País como nação Banto, cuja expressão mais conhecida Ubuntu significa "Eu sou o que sou porque nós somos". Articula ensino, pesquisa e extensão em função da legislação educacional, que determina o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira, bem como pretende subsidiar educadores/as, estudantes e a sociedade em geral em torno destas questões" (LIMA; VILLACORTA; LUÍZ; MEDEIROS, 2015).

[9] Parte do Relatório do PAPIM: Programa de Apoio a Projetos de Intervenção Metodológico, coordenado pelo professor Ms. Janailson Macêdo Luiz (N'UMBUTU/UNIFESSPA), entre fevereiro de 2016 e janeiro de 2017.

Em meu percurso cotidiano e pedagógico tive contato com leituras de extrema relevância para a prática docente e a vida, que possibilitaram importantes reflexões. Uma delas foi o contato com a literatura de Bell Hooks, (HOOKS, 2013), por meio de "*Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade"*. Tal obra foi reveladora, na medida em que, possibilitou um olhar empático e simpático em relação a minha trajetória como mulher negra, professora engajada e comprometida em discutir as temáticas referentes à Lei Federal n.10.639/03.

Esta autora defende uma perspectiva de escola como um lugar de "alegria", de "êxtase", do "prazer e do perigo"; o local onde o/a sujeito/a pode ser transformado e se reinventar, já que tem acesso a novas ideias que, em geral podem se contrapor àquelas aprendidas em casa. Pensando em nossa realidade brasileira no que diz respeito ao racismo, um espaço de possibilidade de desconstrução/problematização. Hooks (2013) propõe uma "educação como prática de liberdade", discute o educar como compromisso político, e ainda sugere uma educação antirracista e anticolonial. Nessa obra, reflete sobre suas próprias experiências e propõe inúmeras possibilidades de ensino, permitindo a desconstrução do colonialismo, o que considero relevante e próximo do que venho fazendo ao longo desses anos.

Nesse contexto, chego ao mestrado, querendo entender a implementação da Lei Federal n°10.639/03, no âmbito municipal, ou seja, como uma política pública da Secretaria Municipal de Educação de Marabá – SEMED, para compreender até que ponto os programas e as diretrizes, ou as ausências destes, interferem ou dificultam as ações e os projetos dos/as professores/as de História do Ensino Fundamental II, quando estes/as procuram implementar a Lei. Como professora na Educação Básica[10], estando em sala de aula, imersa em vivências, inquietações e angústias cotidianas, percebi muito fortemente dificuldades no processo de implementação, justamente por observar uma ausência de apoio, ou dispositivo legal construído

Realizado com professoras/es do ensino básico, estudantes/bolsistas de História, Pedagogia, Sociologia e professores da UNIFESSPA, tendo encontros semanais para estudos e desenvolvimento de projetos, bem como, modificações no planejamento anual, seguindo as orientações das Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08.

[10] Iniciei minha trajetória na educação em 1993, no município de Jacundá/PA, quando estava cursando o último ano do segundo grau/magistério. Atuei na educação infantil, na E.M.C.E.I.F. Vinde a mim as criancinhas, administrada pela Fundação de Ação Social e Cultural Paraense, porém éramos contratados do estado/SEDUC. Depois fui convidada pela diretora Francisca das Chagas (Chaguinha) para trabalhar na E. M. E. F. Rosália Correia, com turmas do Ensino Fundamental II, com a disciplina de Ciências. Com o tempo e a minha inserção no curso de História pela Universidade Federal do Pará (UFPA) passei a lecionar a disciplina de História nas escolas E.M.E.F. Teotônio Apinagés e E.E.F.M. Professora Maria da Glória Paixão. Nesse período esta modalidade de ensino já havia municipalizado. Em 2004 assumi o concurso público de Marabá/PA, na E.E.F.M. Inácio de Sousa Moita e E.M.E.F. Darcy Ribeiro. Nos últimos anos tenho lecionado na E.M.E.F. O Pequeno Príncipe com turmas do Ensino Fundamental e Médio, e nas escolas E.M.E.F.M. Professora Luzia Nunes e E.E.E.M. Dr. Gaspar Vianna.

pela gestão educacional/SEMED em conjunto com os profissionais da educação e voltado à implementação da Lei Federal n°10.639/03.

Dessa forma, algumas interrogações foram importantes para a realização dessa pesquisa como: Quais as ações e as políticas de implementação da Lei Federal n. 10.639 o Município de Marabá implementou entre os anos de 2003 a 2019? A SEMED se mobilizou no sentido de criar medidas/programas que encaminhem ações de formação de professores e outras dimensões para efetivação dessas políticas? Ainda, conforme as orientações do Parecer do Conselho Nacional de Educação, n. 003/2004, podemos refletir sobre qual é a responsabilidade do município nesse processo de efetivação?

Portanto, somado a essas questões, diferentes conversas com minha orientadora, Karla Leandro Rascke, possibilitaram um olhar para além das minhas vivências, fazendo surgir a intenção de investigar as políticas públicas de implementação da Lei Federal n. 10.639/03[11] do município de Marabá/PA, com recorte temporal para os anos de 2003 até 2019, direcionadas ao ensino de História no Ensino Fundamental.

Por isso, a presente pesquisa tem como objetivo geral identificar projetos e ações de implementação da Lei Federal 10.639/2003 em Marabá, entre 2003 e 2019, direcionados ao ensino de História, coordenados pela Secretaria de Educação/SEMED, refletindo sobre avanços e lacunas nesse processo. E, como objetivos específicos, pretende-se mapear políticas e as ações ou projetos referentes a implementação da Lei Federal 10.639/03 na Rede Municipal de Ensino de Marabá entre 2003 a 2019; discutir a responsabilidade do Município/SEMED no processo de efetivação da Lei Federal 10.639/03 junto as escolas/professores e comunidades em geral; e, por fim, refletir sobre as lacunas que permeiam o processo de efetivação das ações e políticas desenvolvidas pela Secretaria de Educação de Marabá-PA.

Quanto ao recorte temporal – 2003 a 2019 -, justifica-se devido a acontecimentos marcantes, envolvendo a temática ou as questões educacionais no âmbito nacional e municipal. O ano de 2003 teve a promulgação da Lei Federal nº. 10.639, ficando implícito que o Estado brasileiro, incluindo seus municípios, adotem medidas de implantação. Intentamos verificar se nesse ano houve alguma movimentação no município de Marabá para início do processo de implementação. De qualquer forma, um ano depois que a lei foi sancionada, aprovou-se o

[11] Devido às reivindicações das populações e movimentos indígenas para que sua história, cultura, bem como, sua participação na construção da nação brasileira fosse reconhecida, em 2008 é inclusa a temática indígena na Lei 10.639/03 que sofre alteração para Lei 11.645/08. Não é intenção dessa pesquisa discuti-la. Entretanto, observa-se que também ela não foi implementada como uma política pública educacional no município de Marabá.

Parecer do Conselho Nacional de Educação n° 03/2004[12], documento que expõe o papel do Estado quanto a reponsabilidade em desenvolver políticas que garantam a implementação da Lei Federal n.10.639/03 nas escolas públicas do ensino básico.

> Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao dispositivo na constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. [...] (PARECER N°: CNE/CP 003/2004, p. 84).

De acordo com o referido parecer, a não atuação do Estado dificulta o acesso dos sujeitos "postos à margem", incluindo os "afro-brasileiros", aos espaços que possibilitariam melhores condições de Vida. No que tange ao ano de 2019, é quando o munícipio finaliza o processo de sistematização da última Proposta Curricular.

> A necessidade de construção de uma nova proposta curricular para o munícipio de Marabá se deu, especialmente, a dois fatores: a necessidade de reformulação da proposta curricular vigente, implantada desde o ano de 2002, e pela necessidade e obrigatoriedade de ajustar o documento às orientações da Base Nacional Comum Curricular. [...] (MARABÁ, 2019, p. 19-20).

Portanto, muitos anos após a promulgação da referida Lei, bem como, outros dispositivos federais implantados com a finalidade de garantir que os sujeitos no processo de aprendizagem tenham acesso ao conhecimento e valorizarem a "história e cultura afro-brasileiros e dos africanos", surge esse documento/Proposta Curricular "Pensando em Rede" como possibilidade de implementar a lei. Além disso, o contexto de reformulação dessa proposta favorece a compreensão do percurso das políticas e ações referentes à Lei Federal 10.639/03, do munícipio em questão. Outra reflexão possível, é quanto aos debates nacionais da implantação da Base Nacional Comum Curricular e os impactos dela no processo de construção da proposta municipal.

Para compreensão e análise de todo esse processo, foi necessário embasamento em leituras científicas, levantamento de dados, mapeamento de documentos e realização de

[12] É importante destacar a atuação da professora Petronília Beatriz Gonçalves e Silva, na construção de documentos oficiais, que teve o papel de complementar a referida legislação, como por exemplo o Parecer e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Documentos relevantes para o entendimento daqueles ou daquelas que atuam na educação. [...]. A presença da professora Petronília no CNE e a possibilidade de ela atuar estrategicamente como relatora do documento fundamental para o processo de implementação da lei em questão são resultado das articulações do movimento negro com as diferentes instâncias do poder público a que nos referimos [...]" (PEREIRA, 2016, p. 17). Observa-se com isso a compreensão dos movimentos negros em cobrar do Estado/Legisladores dispositivos legais que pudesse combater o racismo, desconstruindo as imagens negativa em relação ao continente Africano, bem como, os estereótipos existentes em relação aos descendentes de africanos e sua cultura.

entrevistas. Dessa forma, inicialmente, organizamos uma lista desses documentos, enviamos ofício solicitando à Secretaria de Educação (SEMED) o acesso aos arquivos. Estabelecemos contato com algumas pessoas que trabalham ou já trabalharam no referido órgão para ter acesso aos documentos que contém os dados relevantes para a análise da pesquisa.

O contexto pandêmico (covid-19) dificultou o acesso aos documentos/arquivos físicos, porém, ainda sim foi possível acessá-los através do contato com os professores/formadores, assim como, outras pessoas que trabalham na Secretaria. Para esta pesquisa, mobilizamos dois tipos de fontes: documentos institucionais (legislações, pareceres, normativas e também documentação do município sobre suas ações de implementação) e entrevistas com professores formadores da SEMED. Ainda que não tenhamos obtido retorno da Secretaria de Educação para acesso aos seus arquivos físicos, foi possível conseguir alguns documentos diretamente com os responsáveis pela formação, tais como: as Propostas Curriculares de 2006 e 2019; o projeto do Núcleo de Pesquisa Educacional e Diversidade (NUPED); o Plano Municipal de Educação (PME); o Rascunho do Histórico de Formação dos Professores de História; as pautas de reunião de formação; alguns relatórios de formação continuada; e cópia do Relatório enviado ao Ministério Público, Pasta/Arquivos do NUPED (2014-2015), Caderno de Registros do NUPED e Relatório da Pesquisa Realizada na Escola Arthur Guerra Guimarães.

De posse desses documentos, compete pensar o lugar social da pesquisa e dos documentos, o nosso lugar como pesquisadoras/es e as instituições às quais a pesquisa se relaciona. Para isso, nos embasamos em estudos do historiador Michel de Certeau, o qual afirma que "Toda pesquisa historiográfica se articula com o lugar de produção socioeconômico, político e cultural" (CERTEAU, 2007, p. 66). Assim, compreendemos, conforme expõe Certeau, que os documentos oficiais estão inseridos num contexto político-social que influencia sua composição/constituição. Isso implica em olhar o documento e interrogá-lo, ir aos arquivos, selecionar esses documentos, observando que foram produzidos em determinado momento, o que significa que trazem consigo uma carga de informações e expressões de seu tempo histórico.

As reflexões desse autor são importantes também para o entendimento de que "é em função do lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões que lhes serão propostas, se organizam" (CERTEAU, 2007, p. 67). Sua análise é relevante, ainda, no que tange ao lugar social do historiador e à sua tomada de consciência quanto ao seu discurso. Além disso, ele contribui em nossa pesquisa, especialmente, no processo de interpretação dos documentos, chamando a atenção para alguns cuidados necessários em termos de análise.

Porém, o quadro de documentação selecionado para estudos/análise exige leituras metodológicas que permitam pensar questões mais específicas direcionadas ao que se propõe a nossa pesquisa, tal como identificar elementos ligados à implementação da Lei Federal 10.639/03. Desse modo, ao estudar as Propostas Curriculares de 2006 e 2019, observamos a perspectiva das relações étnico-raciais verificando se ambas, construídas após a Lei Federal 10.639/03, estão cumprindo a referida legislação.

Nosso direcionamento para essas fontes pauta-se em dimensões decoloniais (WALSH, 2013), uma perspectiva que permite evidenciar processos de lutas, insurgências, organizações e estratégias capazes de subverter os processos de dominação, construindo novas formas de viver. Procurando pensar/analisar estes documentos em uma perspectiva que questiona a colonialidade (MALDONADO, 2018), observamos de modo especial se há evidências que demonstrem a implementação da referida legislação nos "objetos de conhecimentos". Como também, verificamos se as "habilidades" permitem perceber as cosmovisões das populações afrodescendentes (PACHECO, 2012), questionando ausências e permanências.

Em relação às entrevistas, nos embasamos na história oral, utilizando como referência os estudos de Marieta Ferreira e Janaina Amado (2006), com a obra "Usos e abusos da história oral" e Antonio Torres Montenegro (2007), com o texto "História oral e memória: a cultura popular revisitada". Ferreira e Amado (2006) apresentam reflexões pertinentes em relação às visões amplas sobre a temática, as defesas e as críticas, bem como, quanto ao "uso da história oral" e os desafios como método de pesquisa.

> Em nosso entender, a história oral, como todas as metodologias, apenas estabelece e ordena procedimentos de trabalho – tais como os diversos tipos de entrevista e as implicações de cada um deles para a pesquisa, as várias possibilidades de transcrição de depoimentos, suas vantagens e desvantagens, as diferentes maneiras de o historiador relacionar-se com seus entrevistados e as influências disso sobre seu trabalho -, funcionando como ponte entre teoria e prática. (MORAIS; AMADO, 2006, p. 16)

Quanto à contribuição de Montenegro (2007), entre as inúmeras questões referentes à história oral, o autor viabiliza uma reflexão sobre a memória como possibilidade relevante, podendo "recuperar" determinados acontecimentos ou visões que dialoguem com os documentos institucionais analisados. Além disso, sua obra apresenta "um minucioso e didático manual" que orienta o processo de realização das entrevistas, com "observações preliminares" que, segundo ele, devem ser seguidas/realizadas antes da entrevista iniciar. O entrevistador deve esclarecer ao entrevistado quanto à entrevista, para que este entenda os motivos de suas memórias estarem sendo coletadas e registradas.

O autor apresenta outras questões relevantes, como a autorização da entrevista e a postura do entrevistador. Segundo Montenegro, “a fala do entrevistado deve ser absolutamente respeitada. [...] o entrevistado não deve ou não tem obrigação de atender a quaisquer que sejam as expectativas teórica/metodológicas da pesquisa que então se realiza” (MONTENEGRO, 2007, p. 150).

Por fim, enfatizamos que nossa pesquisa analisa fontes/documentos e seu caráter é qualitativo, com entrevistas semiestruturadas, conforme Manzini (2004), “focalizada[s] em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista” (s/p). A defesa do autor quanto a esse formato se deve à possibilidade de “fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas” (MANZINI, 2004, s/p).

Desse modo, a realização das entrevistas (pela plataforma virtual Google Meet ou WhatsApp e presencial) com professoras/os, formadoras/es tem estruturação prévia em forma de roteiro, abordando as questões referentes às temáticas investigadas. Um roteiro com 6/7 questões, inicialmente, os professores/formadores foram solicitados a discorrer sobre sua trajetória na educação/formação, em seguida sobre a formação continuada e a implementação da lei, bem como, referente ao Núcleo de Pesquisa Educacional e Diversidade (NUPED).

Passado esse primeiro momento, entramos em contato novamente, dessa vez através de questionário com 5 questões referente ao NUPED a 3 professores/as/formadores/as, pois no decorrer da pesquisa e análise das fontes surgiram algumas dúvidas e questionamentos. Assim sendo, essas informações foram cruzadas com as contidas nos documentos institucionais e escritos, com isso foi possível obter outras compreensões.

No que diz respeito aos entrevistados, realizamos 5 entrevistas, sendo 2 professoras e 3 professores. São 4 docentes da área de História (apenas uma não fez ou faz parte da equipe de formação) e um da área de Matemática. Cada professor/a formador/a está identificado com uma letra do alfabeto (A, B, C, D, E) como nomeação. Dessa forma, consideramos relevante apresentar brevemente cada depoente. A professora formadora A é doutoranda em História Social da Amazônia pela UFPA, efetiva da Rede de Ensino do município de Marabá/PA desde 2011, e tem atuado também na formação de História do segundo segmento do Ensino Fundamental. De licença-estudo no momento da entrevista, ela é natural de Belém do Pará, sendo que a entrevista foi realizada pela plataforma virtual do Google Meet.

O professor formador B, com Licenciatura e Bacharelado em História pela Escola Superior Madre Celeste – ESMAC, mestre em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia

– PDTSA, UNIFESSPA. É natural de Belém do Pará, professor efetivo da Rede de Ensino do município de Marabá/PA[13] e leciona no estado/SEDUC do Pará através de contrato. A entrevista foi realizada presencialmente, em uma lanchonete no Núcleo Cidade Nova, em Marabá.

O professor formador C é doutor em História Social da Amazônia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), professor efetivo de História da Rede de Ensino estadual (Pará) e municipal (Marabá), atuando também como formador do segundo segmento do Ensino Fundamental. A entrevista foi realizada em 13 de dezembro de 2021, as 8:40hs pela plataforma virtual do Google Meet.

A professora D, com Licenciatura Plena e Bacharelado em História, é mestra em História Social da Amazônia pela UFPA, trabalhando na Rede de Ensino municipal de Marabá/PA desde 2004, atuando com turmas de 6° ao 9° ano. A entrevista foi realizada entre os dias 05 e 06 de outubro de 2021, pelo Whatzapp, através de texto e áudio.

O professor formador E, licenciado pleno e especialista em matemática pela UFPA, campus Marabá, possui especialidade também em Matemática, Ciências e suas Tecnologias pela FACINTER-CURITIBA. O mesmo vem atuando na formação de matemática do município desde 2003. A entrevista foi realizada em 05 de janeiro de 2022 pela plataforma virtual do Google Meet.

Ainda em relação à história oral, consideramos necessário refletir sobre a "história oral e entrevistas à distância", discussão realizada por Santhiago e Magalhães (2020), tendo em vista o contexto no qual essa pesquisa está inserida.

> A crise global da Covid-19 – qualificada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como pandemia, em março de 2020 –, com suas consequências imediatas e com previsão de duradoura repercussão social, cultural e econômica, apresenta um desafio de vulto único [...] (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2020, p. 12).

Devido ao contexto pandêmico e à necessidade de prosseguir com as pesquisas acadêmicas de outras formas, acelerou-se a inserção de plataformas digitais no desenvolvimento de diferentes pesquisas, incluindo as Ciências Humanas. Nesse caso, o trabalho com a metodologia da história oral abreviou receios e resistências em relação ao "uso de entrevistas online".

[13] Atuou na formação de História no que tange ao contexto das escolas urbanas por 9 meses, de setembro de 2016 a maio de 2017. Depois passou para a formação do campo até 2021. Atualmente é professor em sala de aula.

> A eclosão da pandemia da COVID-19, no primeiro semestre do ano de 2020, parece ter acelerado uma revisão – que seria de todo modo inevitável – nesse cenário, como do resto em todos os campos sociais: as indústrias, as artes, as finanças, a política. Se o mundo dos negócios migrou quase que instantaneamente para as soluções home office, no universo do ensino superior público e da pesquisa, um prudente ceticismo rege as decisões da maior parte das universidades (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2020, p. 2).

Essas reflexões, "sobre a possibilidade de realização de entrevistas conduzidas de acordo com os princípios da história oral no ambiente digital", contribuem para nossa pesquisa, tendo em vista que as entrevistas foram realizadas utilizando a Plataforma Google Meet, o aplicativo WhatsApp e uma ocorreu de forma presencial. Essa experiência online foi desafiadora, tanto por ser um procedimento novo, quanto por não haver ainda discussão muito consolidada no que se refere aos limites desse recurso para a pesquisa em História. Além disso, trata-se de uma experiência vivenciada num contexto de isolamento social.

Para finalizar, entendemos que implementar a Lei Federal 10.639/03 requer um conjunto de medidas, em toda instância social que denote compromisso político de toda a sociedade. Como por exemplo, uma política de formação inicial e continuadas aos docentes, conforme apontam Amador de Deus (2012), Coelho e Coelho (2018) Oliveiras e Freitas (2013) e Negreiro (2017). Aliado a isso, uma modificação nos currículos do Ensino Superior e do ensino básico, a adequação dos livros didáticos com a inclusão dessas temáticas, a criação de órgão fiscalizador e de dispositivos que possibilitem a implementação da mencionada legislação nos estados e municípios.

Dessa forma, há maior chance dessa implementação de fato ocorrer, o que significa, fundamentalmente levar à sala de aula o ensino sobre a história e cultura afro-brasileira e africana e suas conexões com o mundo (BRASIL, 2003), apresentar aos estudantes a história do continente africano, a luta das populações negras brasileiras e sua participação na formação da sociedade nacional, evidenciando sua atuação na construção do país, nos aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais.

Possibilitar que esses sujeitos compreendam que a história dessas populações não se restringe apenas ao tema da escravidão, do tráfico atlântico e seus desdobramentos. Assim, é possível ter acesso a uma história mais completa, pois, "É tarefa da escola fazer com que a história seja contada a mais vozes, para que o futuro seja escrito a mais mãos" (SANTOS, 2001, p. 20 apud ALMEIDA; SANCHEZ, 2017, p. 57).

Nesse sentido, a implementação da Lei Federal 10.639/03 requer uma modificação curricular. Sua existência, entre outras funções, pretende questionar "o currículo oficial"

(ALMEIDA; SANCHEZ, 2017, p. 57), que historicamente traz consigo “uma representação da verdade”.

> O currículo é âmbito de construção política de representações oficialmente aceitas – de mundo, de sociedade, de pessoas -, das quais se entende que todo cidadão deva apropriar-se, dada a obrigatoriedade de frequência a Educação Básica no Brasil. Assim, a lei 10.639/03 tem o potencial de permitir aos alunos negros o reconhecimento e a valorização, subjetivos e simbólicos, de sua identidade e de sua importância na formação da sociedade brasileira. [...] (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017, p. 57)

Essa modificação curricular permite também uma reflexão em relação ao “ensino” enquanto projeto colonizador, e como o processo de colonização construiu nos sujeitos, através do ensino, “um modo de produzir conhecimento” (QUIJANO, 2009, p. 74) que forjou as relações humanas para atender às necessidades do capitalismo, estabeleceu hierarquias e o elemento racial, isto é, a classificação social.

No que tange às críticas ao currículo, apoiamo-nos em Michael Apple (2002) que alerta quanto ao risco de sermos ingênuos e acreditar na neutralidade do currículo, este é “produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (APPLE, 2002, p. 59) um campo de disputa e interesses de grupos políticos/econômicos. Portanto, o currículo pode ter responsabilidades nos processos de produção das desigualdades sociais. “A elaboração curricular passa a ser pensada como um processo social, preso a determinações de uma sociedade estratificada em classes, uma diferenciação social reproduzida por intermédio do currículo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 29).

Apesar dos autores Quijano (2009) e Santos (1995) não discorrerem necessariamente sobre o currículo, eles nos possibilitam refletir sobre os motivos de se ter uma padronização eurocêntrica, retratando sempre uma epistemologia dita hegemônica, construída para desconsiderar as “outras” epistemes. Ambos são categóricos quanto à relevância de pensar formas de descolonização, a partir da construção dessa epistemologia.

É possível ainda trazer presente o debate de Fanon (1968), quando menciona a nocividade do racismo na mente do sujeito negro colonizado ao ponto de causar danos psíquicos e um expressivo sentimento de inferioridade.

Concordamos com Santos que é “preciso construir várias epistémes que se contraponham a episteme hegemônica”, em “uma iniciativa epistemológica assente na ecologia dos saberes” (SANTOS, 1995, p. 14) e que outros conhecimentos e saberes sejam também considerados válidos. E a aplicação da Lei Federal 10.639/03 possibilita a inserção de um novo

mundo, por conseguinte de um novo conhecimento, fundamental para o entendimento da história do povo brasileiro.

Evidentemente que a possível modificação do currículo, vinculada ao surgimento da referida legislação, é "fruto de longa história de luta pelo reconhecimento e pela reparação das desigualdades entre populações brancas e negras no Brasil, é vista como marco do avanço no tratamento da questão, do ponto de vista governamental e legal [...]" (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017, p. 57). Resultado de uma cobrança histórica dos movimentos negros, uma conquista importante, que tem a finalidade de reparar os séculos de permissividade do Estado brasileiro "*diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente*" (BRASIL, 2005).

A conquista da legislação é relevante porque, de certa forma, representa o reconhecimento do Estado brasileiro de que foi omisso, atuou com descaso em relação às populações negras e adotou políticas de exclusão ao longo de sua história.

> Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, igual direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, [...] Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. Reconhecimento requer adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino (BRASIL, 2005, p. 11-12).

O tom da Lei Federal 10.639/03 é de "caráter compensatório, ao possibilitar a desconstrução de mentalidade e práticas preconceituosas, sequelas deixadas pelo longo período de escravização. [...]" (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017, p. 58). Tendo em vista que todas essas construções ocorrem no âmbito das relações sociais, o surgimento dessa lei permite que as construções negativas em relação às populações negras sejam desfeitas, por meio da desconstrução de conceitos e preconceitos historicamente constituídos ao longo da experiência colonial.

Afinal, como afirmava o psiquiatra Franz Fanon, "O colono faz a história e sabe que a faz" (FANON, 1968, p. 38), sugerindo que o espaço colonizado é considerado um prolongamento da metrópole, por isso, essa é a história contada.

> A história que escreve não é, portanto, a história da região, por ele saqueada, mas a história de sua nação no território explorado, violado e esfaimado. A imobilidade a que está condenado o colonizado só pode ter fim se o colonizado se dispuser a pôr

> termo à história da colonização, à história da pilhagem para criar a história da nação, da descolonização (FANON, 1968, p. 38).

Nesse processo de construção, a história do espaço/povo colonizado é ignorada. Segundo Fanon (1968), para se livrar desse processo de dominação, o sujeito colonizado precisa "criar a história da nação", contando a história da "pilhagem", de todo processo de dominação e exploração. Dessa forma, a aplicabilidade da Lei Federal 10.639/03 permite também a descolonização do conhecimento e do pensamento. Contribui, nesse sentido, para uma mudança nos currículos escolares do ensino básico e o contato com outras formas de conhecimento, acessando leituras e histórias de outros continentes; reflexões e autores que refletem sobre a dominação da sociedade colonial europeia/branca compreensões sobre outras formas de construir conhecimento e reflexões sobre o conhecimento epistemológico dominante (SANTOS, 1995).

Efetivar a Lei Federal 10.639/03, segundo Carvalho (2013), implica também em realizar formações que visem a capacitação de professores e os demais profissionais dos espaços escolares e educacionais; a inserção das temáticas recomendada pela lei em todos os Planos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas; como também a criação de programas institucionais, diretrizes que orientem as ações do estado/município quanto às atividades de execução da mesma.

Carvalho (2013), em sua análise sobre as "*Políticas de promoção da igualdade racial na rede municipal de educação infantil de Florianópolis/SC*", reflete sobre a relevância do debate dessas políticas públicas, como forma de contribuir com os municípios, para que revejam suas ações e busquem aperfeiçoar suas políticas, possibilitando impactos e transformação na educação. Importante, porque provoca reflexão sobre a responsabilidade do município enquanto poder público, que necessita ter compromisso social com a temática em questão, expondo seus programas e diretrizes.

Socialmente, nossa pesquisa é relevante porque permite a compreensão panorâmica das ações e dos projetos implementados pelo município de Marabá (PA) no que se refere a Lei Federal 10.639/03 em andamento, permitindo uma reflexão crítica das práticas que vêm sendo adotadas pela Secretaria de Educação/SEMED, no eixo de ensino de História do Fundamental II. Em nosso entendimento, possibilita também uma reflexão dos professores de História quanto às suas ações e aos seus projetos de implementação dessa legislação, na medida em que possam compreender que "para efetivar a lei, não é tarefa só dos professores, mas sim de toda a escola, de todas as disciplinas, não apenas como projeto, em datas comemorativas, mas sim em todo o decorrer do ano letivo" (SANTOS, 2019, p. s/p).

Assim, não é responsabilidade do professor tomar para si unicamente todas as ações e os projetos que envolvem a temática e suas conexões, mas que perceba a função do município/SEMED enquanto ator que deve manter-se atuante nesse processo, em parceria e como órgão responsável por capacitar os professores para implementação da lei. Porém, no âmbito dos professores, faz-se fundamental que compreendam a importância de um ensino descolonizante, antirracista, capaz de disponibilizar elementos que possibilitem aos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizado, uma visão crítica, emancipadora e libertadora.

Convém registrar leituras de algumas autoras também: Rascke (2013; 2019), Carlos (2013), Conceição (2015) e Kilomba (2019) que contribuíram para a estruturação desse trabalho, e ajudaram a compreender a elaboração de uma pesquisa científica, bem como alguns conceitos relevantes para a construção de uma dissertação com viés decolonial.

A referida dissertação se organiza em três capítulos. O primeiro pretende expor uma reflexão acerca da responsabilidade municipal quanto ao seu papel na implementação da Lei Federal 10.639/03. Dessa forma, faz-se necessário inicialmente trazer a discussão de algumas legislações, como por exemplo, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira* (2004), *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* (2009), bem como trazer ao debate, documentos reguladores educacionais do município, como por exemplo: as Propostas Curriculares de 2006 e 2019 e o Plano Municipal de Educação de 2012. Normativas relevantes para discutir a responsabilidade do Município/SEMED no processo de efetivação da Lei Federal 10.639/03 junto às escolas/professores e comunidades em geral.

O segundo capítulo busca dissertar sobre as atividades e os projetos realizados pela Secretaria Municipal de Educação de Marabá/PA, no tange a aplicabilidade da Lei Federal 10.639/03, analisando os documentos/fontes coletados, especialmente a Proposta Pedagógica Curricular de 2019, o Projeto do Núcleo de Pesquisa Educacional e Diversidade (NUPED), o Relatório enviado ao Ministério Público e algumas pautas de formação dos professores de História. O objetivo desse capítulo consiste em mapear políticas e ações ou projetos referentes a implementação da Lei Federal 10.639/03 na Rede Municipal de Ensino de Marabá entre 2003 a 2019, verificando nesses documentos as ações da SEMED quanto à implementação da já mencionada legislação.

No terceiro capítulo, refletimos sobre os desafios e as lacunas existentes durante os anos de políticas de implementação da Lei Federal 10.639/03, analisados por esta pesquisa, que

corresponde a 2003 (ano de aprovação da lei) e 2019 (data de sistematização da proposta Curricular Municipal, à luz da Base Nacional Comum Curricular, BNCC). Essas observações são possíveis também, a partir das análises dos documentos/fontes: as Pautas e Relatórios de encontros de formação de professores/as, Rascunho do Histórico de Formação do Município (data provável de construção 2015) ou orais, as conversas informações e entrevista com os professores/formadores (as) da Rede de Ensino municipal de Marabá. Os documentos analisados indicam que as "Formações Continuadas de História" (construídas pelos formadores/as no contexto das formações) podem ser entendidas como um dispositivo de implementação da Lei Federal 10.639/03.

2 A RESPONSABILIDADE DO MUNICÍPIO/SEMED/MARABÁ NO PROCESSO DE EFETIVAÇÃO DA LEI FEDERAL 10.639/03

Neste primeiro capítulo, pretendemos suscitar uma reflexão acerca da responsabilidade do município/SEMED de Marabá na implementação da Lei Federal 10.639/03. Para tanto, trazemos à discussão algumas legislações, isto é, normativas vinculadas à Lei Federal 10.639/03, como as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (2004), 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 Africana* (2009), bem como, normativas municipais, como as Propostas Curriculares de 2006 e 2019 de Marabá e o *Plano Municipal de Educação* (2012-2021). Com base nessa documentação esboçamos apontamentos sobre a responsabilidade do município quanto ao debate da legislação vigente e a sua implementação.

2.1 Lei Federal 10.639/03 e as normativas que a complementam

A Lei Federal 10.639 foi sancionada em 9 de janeiro de 2003, pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, alterando o artigo 26-A da LDB de 1996, determinando que nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, públicos e particulares seja ensinada "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" (BRASIL, 2003). Em 2008, atendendo às reinvindicações dos movimentos indígenas, há uma alteração na LDB novamente, por meio da Lei Federal 11.645, que mantém o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana e acrescenta o ensino da história e da cultura dos povos indígenas (BRASIL, 2008).

Importa mencionar, nesse contexto, que a Lei Federal 10.639/03 é resultado de uma longa reivindicação dos movimentos negros.

> Essa construção foi possível, em grande medida, graças às articulações estabelecidas, especialmente a partir dos anos 1980, entre setores do movimento negro brasileiro e as diferentes instâncias e/ou organizações do Estado nos âmbitos municipal, estadual e federal, bem como deste com partidos políticos e organizações da sociedade civil (PEREIRA, 2016, p. 15).

Além dessa legislação, nos anos seguintes foram publicados documentos normativos, como as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* (2004), dispositivo relevante, disponibilizado a escolas/gestores/professores, no sentido de contribuir "para nossa educação

numa busca de superação de desigualdades sociais e raciais, construídas ao longo da História brasileira" (TEODORO, 2019, aula/online).

Em relação ao destino desse documento, o parecer afirma:

> Destina-se, o parecer, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática (PARECER CNE/CP 003, 2004, p. 82).

Observa-se, na citação acima, informações que explicam a quem são destinados esses dispositivos que visam o cumprimento das políticas públicas afirmativas, assim como o alcance, que deve incorporar todos os grupos sociais e sujeitos que compõem a sociedade. Interessante essa abrangência, pois permite que pensemos no papel de todos perante a efetivação da política, dado que é função da sociedade garantir sua concretização. Destacamos que esses documentos foram constituídos com o apoio e a colaboração de parte da sociedade, através de

> [...] questionário encaminhado a grupos do Movimento Negro, a militante individualmente, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a professores que vêm desenvolvendo trabalhos que abordam a questão racial, a pais de alunos, enfim a cidadãos empenhados com a construção de uma sociedade justa, independentemente de seu pertencimento racial [...] (BRASIL, 2004, p. 10).

Trata-se de políticas historicamente reivindicadas por uma parte expressiva da sociedade, excluída do projeto de desenvolvimento do país. Sendo assim, justifica-se que essas populações participem do processo de construção desses dispositivos. Todavia, não se pode deixar de reconhecer o papel do Estado, conforme exposto no Parecer n° 03/2004: a reponsabilidade do Estado em desenvolver políticas de ações afirmativas que garantam a implementação da Lei Federal 10.639/03 nas escolas públicas e privadas no ensino básico.

> Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao dispositivo na constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de

> exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados (PARECER CNE/CP 003, 2004, p. 84).

De acordo com o referido parecer, a não atuação do Estado dificulta o acesso dos sujeitos "postos à margem", incluindo os "os afro-brasileiros", aos espaços que possibilitariam melhores condições de vida, situação que expõe a "manutenção de privilégios" e preconceitos. Pensando no caso de Marabá, podemos refletir e questionar sobre a responsabilidade do município em assumir o compromisso de implementação da lei, de criação de medidas/programas que demostrem sua responsabilidade e como tem organizado a implementação das referidas políticas.

Em relação ao debate em questão, Mauro Cezar Coelho e Wilma de Nazaré Baia Coelho (2018) discutem as responsabilidades das licenciaturas como cursos que formam professores, no artigo *As Licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença*. Coelho e Coelho abordam a formação docente a partir do percurso curricular das licenciaturas, observando se houve modificação nessa formação a partir das alterações do artigo 26 da LDB, que determinam os Estudos da História da África e cultura afro-brasileira nos currículos do ensino básico, o que, evidentemente, requer uma reformulação nos "percursos formativos" desses professores.

> Em que pese a responsabilidade das secretarias de educação e das escolas na oferta de formação continuada aos docentes, não se pode desconsiderar a responsabilidade dos cursos de licenciaturas no esforço pela implementação daquela legislação. Encarregados exclusivos pela oferta de profissionais para a Educação Básica, os cursos de formação dos professores das instituições de ensino superior desempenham um papel fundamental na efetivação dos princípios presentes nas diretrizes a que nos referimos. Em primeiro lugar, porque neles os egressos dos cursos de licenciatura têm acesso às discussões consideradas fundamentais para a sua atuação profissional, participando, assim, do que se pode chamar de Sistema Nacional de Educação. Em segundo lugar, porque os professores são os responsáveis pelo engendramento dos processos de ensino-aprendizagem, por meio dos quais crianças, adolescentes e adultos inseridos na Educação Básica têm acesso ao mundo do conhecimento formal e aos princípios e valores definidos pela legislação (COELHO; COELHO, 2018, p. 5).

Enquanto os referidos autores chamam atenção para a responsabilidade da universidade e das licenciaturas, mencionando a relevância das formações proporcionadas pelas licenciaturas como forma de combate ao racismo no ensino básico, nossa pesquisa salienta a responsabilidade da Secretaria de Educação, nesse caso do munícipio de Marabá/PA, procurando observar se o mesmo adotou medidas, isto é, construiu dispositivos para a implementação da Lei Federal 10.639, entre os anos 2003 a 2019.

Observa-se inúmeras reclamações por parte da sociedade, que acusa o Estado de "leniência" (COELHO; COELHO, 2019). O que nos faz lembrar Zélia Amador de Deus (2012), em *Os desafios da academia frente a Lei n° 10.639/03*, quando discute o desafio de implantar a referida legislação, sem que "[...] as universidades e Centros Universitários de formação de profissionais alterem seus currículos e sem que a Academia mude o seu eixo de formação, [...]" (DEUS, 2012, p. 229). Permanece assim uma base curricular eurocêntrica, questão problemática, tendo em vista que professoras e professores do ensino básico receberam essa formação. Nesse sentido, criar um "instrumento jurídico" é uma ação relevante do Estado, no entanto, insuficiente, pois estratégias de efetivação são necessárias.

Deus (2012) destaca ainda as dificuldades de percepção do racismo e de atuação contra ele, visto que a ausência de formação adequada aos docentes atrapalha identificarem a existência do racismo dentro da sociedade e, consequentemente, na escola. A autora faz críticas às universidades por adotarem medidas tímidas no que se refere à implementação da Lei Federal 10.639/03, implantando poucas alterações em seus currículos, com um ensino que continua reforçando a ideia de democracia racial e de uma universalidade que mascara o eurocentrismo.

Dalila Negreiros (2017) também contribui com esse debate a respeito da responsabilidade do Estado e de seus órgãos. Em sua visão:

> Seria enganoso responsabilizar exclusivamente os professores e as escolas, ou as gestões estaduais e municipais de educação. Assim como indica o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana essa é uma responsabilidade compartilhada entre as três esferas federativas, somadas às instituições e seus profissionais (NEGREIROS, 2017, p. 91).

Negreiros evidencia a falta de uma "ação coesa" no que se refere à implementação das políticas afirmativas entre as ações do governo federal e os estados e municípios, também, nesse quesito a formação de professores. A reflexão que podemos fazer é que, além do elemento financeiro, o racismo opera nesses espaços, isto é, dentro de instituições do Estado. Salienta a autora, que é preciso "combater o racismo e seus efeitos, haja visto que esse racismo permeia comportamentos sociais e institucionais".

> O MEC é responsável por coordenar a política educacional do país, mas não conta necessariamente com equipe e recursos financeiros robusto para a execução dessa política. No caso da Educação das Relações Étnico-Raciais, a ausência de recursos financeiros e/ou de pessoal impactaram no modelo de política adotada, ou seja, uma política rivaliza com as demais, pela disputa de recursos, de expertise e de decisão, dentro do MEC (NEGREIROS, 2017, p. 10).

Essa contradição, abordada pela autora, permite problematizar ações do Estado que apontam para soluções de questões vivenciadas pelas populações negras, mas ao mesmo tempo deixam evidente uma incompletude que impossibilita o êxito dessa política. Nesse sentido, podemos pensar o Estado como uma composição plural, capaz de adotar medidas paradoxais – uma situação que revela pensar que esse comportamento incoerente tem relação com o que Munanga (2017) nomeia de "as ambiguidades do racismo à brasileira".

O autor enfatiza que as pessoas, no Brasil, quando questionadas sobre a "existência do preconceito ou discriminação racial", demonstram incômodo. Diferente de países como os Estados Unidos e África do Sul, não conseguem emitir respostas diretas/objetivas, mas oferecem respostas ambíguas. Alguns negam a existência do racismo, enquanto outras "mais esclarecidas, ou mais sensíveis ao cotidiano brasileiro", o confirmam. Mas, a ambiguidade se configura quando, de "89% dos brasileiros"[14] que assumem a existência do racismo no país, "apenas 10% deles" confessam conhecer quem discrimina ou assume discriminar.

Ainda, o elemento financeiro, mencionado por Negreiros (2017), pode explicar também as dificuldades enfrentadas na implementação da legislação no âmbito do currículo. Com base na autora, apreendemos os desafios ocorridos para a implementação dessas políticas, em especial a falta de investimento financeiro que permita sua efetivação, incluindo formação de professores e disponibilização de materiais didáticos adequados.

O Estado cria os programas, porém, nem sempre desenvolve mecanismos que possam custear financeiramente essas políticas públicas. No caso de Marabá, observando os documentos, verifica-se que, anos depois da promulgação da Lei Federal nº 10.639/03, não é possível identificar a referida legislação na Proposta Curricular "Os Múltiplos Olhares Sobre os Caminhos da Aprendizagem" de 2006 vigente até 2019, quando foi reformulada. Exceto as pautas de formação de professores, de acompanhamento[15] etc., evidenciam que a

[14] Essa discussão se encontra no artigo *As ambiguidades do Racismo à Brasileira*, de Kabengele Munanga, dentro do livro "O Racismo e o Negro no Brasil" organizado por Noemi Moritz Kon, Maria Lúcia da Silva e Cristiane Curi Abud, publicado em 2017.

[15] A pauta de acompanhamento é uma espécie de registro/relato dos/as formadores/as de História a respeito das "ações de acompanhamento" de professores/as compartilhado nos encontros anteriores. Nela os formadores/as faz referência ao "fornecimento de materiais" relacionados as temáticas sugeridas por esses professores nos encontros de formação. O professor/formador E define o acompanhamento como sendo "um suporte dado ao professor" no sentido de tomar conhecimento de como este professor estar desenvolvendo suas aulas e planejamentos e projetos. Tendo em vista as discussões ocorridas nos encontros formativos, em caso de dúvida cabe aos formadores verificar formas de colaborar. Por fim, essa temática é abordada também pela Proposta Curricular Pensando em Rede, de 2019. Segundo o documento o acompanhamento pedagógico –AP, "se firma numa política de formação continuada em serviço, que tem como princípio orientar e subsidiar a Equipe Gestora e Professores da Rede Municipal de ensino, no âmbito do aperfeiçoamento do trabalho pedagógico, estimulando a troca de saberes por meio da socialização das práticas de gestão e docência, tendo o educando como centro do planejamento e de interação" (MARABÁ, 2019, p. 41).

implementação da lei através das formações, ações/projetos desenvolvido pelos professores e professoras de História.

De toda maneira, com a discussão de Negreiros, é possível perceber que o processo de implementação da Lei Federal 10.639/03 possui uma longa jornada, enfrentando dificuldades desde o momento em que foi apreciado no legislativo. Porém, sua implementação teve início nas esferas municipais e estaduais, motivada ou influenciada por agentes do movimento negro que atuaram junto aos poderes legislativos, cobrando a inserção da história da população negra no currículo. Estes, por sua vez, sempre compreenderam que a educação brasileira possuía uma base eurocêntrica e que era preciso modificar essa realidade (GOMES, 2017).

Nesse contexto, às vezes por influência dos movimentos negros e antirracistas, de grupos/pessoas que compõem redes de ensino municipais/estaduais, desenvolve-se atividades/projetos que implementaram a Lei Federal 10.639/03. Isso explica as pautas e os relatórios de formação da Secretaria de Marabá que diferem, por exemplo, da Proposta de 2006, denominada Os múltiplos olhares sobre os caminhos da aprendizagem, vigente até 2019. Esta não faz referência à legislação, quando muito cita "Cultura afro-brasileira e africana" como temas transversais. Dessa forma, alguns documentos[16] revelam que, através de encontros de formação de História para professores de 6º ao 9º ano, da zona urbana, ocorreram estudos com a finalidade de implementação da legislação.

> Foi realizado no prédio da Universidade Aberta do Brasil no dia 19/09/2011 entre às 08hs e 17hs o terceiro encontro de professores de História de 5 a 8 séries e, cujo tema debatido foi **Os sincretismos afro-brasileiros**, com base na **Lei 10.639/2003** que prega a obrigatoriedade dos estudos sobre as Histórias e culturas africanas, afro-brasileira nos currículos escolares. No citado encontro foram discutidos textos referentes ao processo de construção histórica do preconceito no Brasil; vídeo **"A cor da cultura**" com um conteúdo que visa esclarecer algumas dúvidas referentes a origem cultural do povo brasileiro e **O poder do Machado de Xangô,** que trata do sincretismo religiosos no Brasil (Pauta de Formação de História, 19/09/2011).

Em relação ao *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* (2009), publicado 6 anos depois da promulgação da Lei Federal 10.639/03, "atribui responsabilidade e competência e também resgata o arcabouço legal que

[16] Os documentos referidos são: Relatórios de Formação continuada, Relatórios anuais, Relatórios de gestão, Pautas de Encontro de Formação, Pauta de Acompanhamento e as entrevistas. As pautas são uma espécie de roteiro e registros dos assuntos discutidos nos encontros ou formação de História, escritos pelo formador/a, as vezes com a aparência de cronograma, outras com um pequeno texto explicativos seguido de uma lista com o nome das escolas.

embasa a educação das relações étnico raciais" (NEGREIROS, 2017, p. 68), devendo influenciar na modificação de normativas municipais.

Assim, os documentos nacionais dimensionam a política educacional dos estados e municípios (MARABÁ, 2012). As normativas educacionais de Marabá são construídas seguindo as orientações dos dispositivos legais nacionais.

> O Plano Nacional de Educação vem contribuindo para a construção de políticas e programas voltados para melhoria da educação [...]. O Plano Municipal de Educação espelha-se na proposta do novo Plano Nacional de Educação 2011-2020, caracterizando-se como um plano global do munícipio, aprovado por lei. Não é, portanto, um plano de governo e sim um plano de Estado articulado com vários setores da administração pública e da sociedade. É um plano que segue os princípios norteadores do nacional [...] (MARABÁ, 2012, p. 13-14).

No que tange ao debate de responsabilidade, desenvolvemos ainda no próximo tópico da presente dissertação, procurando observar a existência ou preocupação em discutir temáticas referentes à história e cultura afro-brasileira ou à Lei Federal 10.639/03, pois consideramos uma reflexão necessária ao contexto educacional do município.

2.2 O que dizem os documentos municipais acerca da responsabilidade em implementar a Lei Federal 10.639/03?

Pretendemos, nesta seção, analisar alguns documentos municipais da educação de Marabá, procurando evidenciar as narrativas acerca da responsabilidade municipal na implementação da Lei Federal 10.639/03. Nesse sentido, apontamos questões e reflexões sobre as Propostas Curriculares de 2006 e 2019, compreendidas como documentos norteadores do Ensino Fundamental II, bem como, o Plano Municipal de Educação, de 2012 a 2021. Antes dessa análise consideramos relevante enunciar alguns aspectos gerais sobre a cidade de Marabá/PA.

2.2.1 Município de Marabá

O Município de Marabá está localizado no sudeste do Pará, "uma região composta por 39 cidades – e situa-se entre os limites de Itupiranga, Curionópolis, Eldorado do Carajás, Parauapebas, São Felix do Xingu, Conceição do Araguaia, Redenção, Tucuruí etc." (ALVES, 2022, p. 7). É uma cidade entre rios, por estar posicionada entre os rios Itacaiúnas e Tocantins. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do ano de

2010[17], Marabá possui população estimada de 287.664 habitantes (dados de 2020), com um Produto Interno Bruto (PIB) de R$ 40.872.35 em 2019, com índice de desenvolvimento humano municipal (IDHM) de 0,668, numa área territorial de 15.128.058 km2. Observa-se que Marabá apresenta um baixo IDHM, com uma infraestrutura precária e expressiva desigualdade social.

Em 2020 o salário médio mensal era de 2,6 salário mínimo. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 19,7%. Na comparação com outros municípios do estado, ocupa 8 de 144 e 6 de 144, respectivamente. Os domicílios com rendimento mensais são de até meio salário mínimo por pessoa, com 41.8% da população nessas condições. A cidade é composta por 31,8% de domicílios com esgotamento sanitário adequado, 10,8% de domicílio urbano em vias públicas com arborização e 11% de domicílio urbano em vias públicas com urbanização adequada, isto é, com bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio. Em relação à estrutura da cidade:

> A referida cidade é, atualmente, formada por seis distritos urbanos conectados por rodovias, como a Belém-Brasília (que atende aos que vêm da região Centro-Oeste) e a BR-222 (para quem vem da região Nordeste até Marabá). Os distritos referem aos cincos núcleos urbanos existentes no interior da cidade marabaense, que são Marabá Pioneira ou Velha Marabá, Cidade Nova, Nova Marabá, São Félix I e II e Morada Nova" (ALVES, 2022, p. 8).

Marabá possui uma presença expressiva de pessoas negras e indígenas, (SANTOS, 2019) uma cidade que tem sua origem no século XIX, no entanto, faz parte das cidades que cresceram "em razão da abertura das estradas a partir das políticas de desenvolvimento dos governos da ditadura militar", nos anos de 1970 e 1980 (PEREIRA, 2018, s/p). A mesma foi "área de Segurança Nacional", por isso mesmo ainda há uma forte presença do Exército que se configura através dos Próprios Nacional Residencial (PNR), conhecido com Vilas Militares e as Organizações Militares (OM), como os quartéis.

> Em Marabá, sudeste paraense, convivem realidades complexas e conflituosas. Realidades complexas e conflituosas. Cidade centenária, em sua composição histórica existe uma forte presença de instituições do Estado, como Exército, e empreendimentos ligados à indústria mineradora, siderúrgica e do agronegócio. Na paisagem convivem rios, empresas, rodovias, ferrovias, grandes latifúndios e moradias diversas, num contraste permanente. [...] (SBRANA, 2019, p. 101).

Ainda que o Estado se faça presente através dessa militarização, nos aspectos fundamentais de promoção do bem-estar social da população podemos dizer que existe

[17] Dados coletados a partir do Censo de 2010. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br › brasil › maraba › panorama. Acesso em: 22 jul. 2022.

expressiva ausência. Em Marabá, as pessoas têm grande dificuldade de acessar os serviços mais básicos, como saúde, sendo que faltam hospitais, postos de saúde com equipamentos adequados e atendimento de qualidade. A cidade possui "os piores índices de longevidade", especialmente para mulheres negras. Há uma disparidade no que se refere o IDHM da população branca e a negra, sendo que a negra com índice de 0,530, ou seja 27% de IDHM inferior a branca de 0,675 (CAMPELO, 2017).

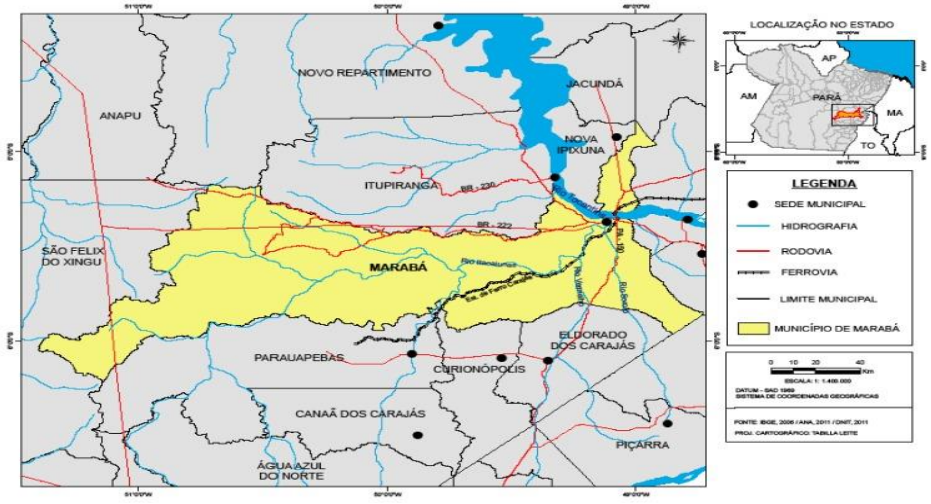
Tabela 1 - População residente, por cor ou raça em Marabá

Tabela 136 - População residente, por cor ou raça			
Variável - População residente (Pessoas)			
Ano - 2010			
Brasil e Município	Cor ou raça		
	Total	Preta	Parda
Brasil	190.755.799	14.351.162	82.820.452
Marabá (PA)	233.669	18.041	163.400
Fonte: IBGE - Censo Demográfico			

Fonte: https://sidra.ibge.gov.br.

Por fim, de acordo com dados do IBGE (2010), a população parda e negra compõe um total de 181 440 mil pessoas, o que representa 77,6%. Em relação as condições de renda essas pessoas juntamente com a indígena são os grupos com o menor rendimento mensal. Enquanto a população branca recebe R$ 1 398,00, a indígena R$ 765,00, a parda R$911,00 e a negra R$ 865,00.

Imagem 3 – Mapa Político de Marabá

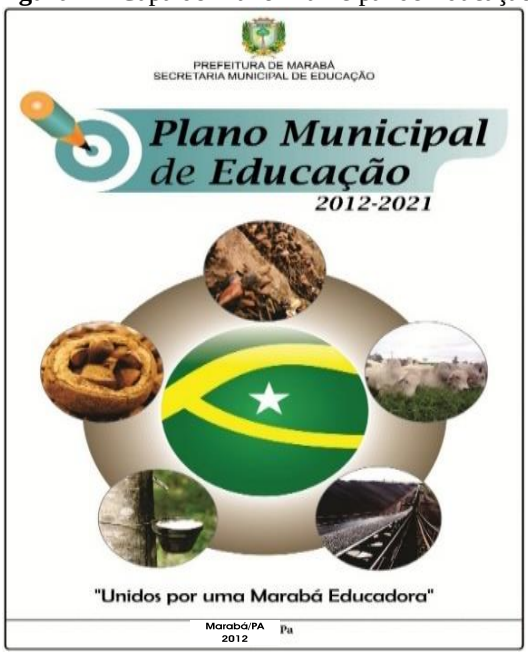


Fonte: Google.com

2.2.2 Plano Municipal de Educação, 2012-2021

O Plano Municipal de Educação de Marabá tem como recorte temporal os anos de 2012 a 2021, aprovado pela Lei 17.540, de 06 de julho de 2012, sendo revisto em 2015, motivado pela aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado pela presidenta Dilma Rousseff. Dessa forma, com as alterações das Metas e Estratégias, o governo municipal, através da Lei n° 17.682, em 19 de junho de 2015 legitima as políticas públicas, assegurando o cumprimento das diretrizes educacionais.

Figura 4 – Capa do Plano Municipal de Educação



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Marabá, 2012.

Intitulado “Unidos por uma Marabá Educadora”, o Plano Municipal de Educação possui uma capa colorida, com as cores da bandeira do município (verde, amarelo e branco), possuindo ainda círculos com imagens que representam os chamados cinco ciclos econômicos de Marabá: ciclo do ouro, castanha, pecuária, mineração e caucho.

> A economia local é definida em períodos chamados ciclos econômicos. Assim, o primeiro ciclo teve início com o extrativismo vegetal, a exploração e comercialização do caucho (ciclo da Borracha, final do século XIX). O segundo ciclo foi o da castanha-do-pará, que liderou por muito tempo o comércio local (início do século XX). Em seguida veio o ciclo do Diamante (década de 20 a 40) e, posteriormente o ciclo do ouro, com o surgimento da mina de Serra Pelada (anos 80) (MARABA, 2012, p. 22).

Nas primeiras páginas do documento, a escrita do Hino de Marabá, em seguida, a identificação do gestor da época de construção do documento (Maurino Magalhaes de Lima),

além de uma fotografia da aérea da cidade, enfatizando trecho em que os rios Tocantins e Itacaiúnas se encontram. Na mesma página, trecho do hino da cidade,

> Deslumbrante é o marulhar do Tocantins
> No soberbo e majestoso curso de beleza
> Que as vistas cobiçosas do mundo desconhecem
> Pois Deus o fez assim disfarçado em singeleza (MARABÁ, 2012).

Observando o trecho do hino, bem como a fotografia da cidade, entre tantas interpretações, pode-se imaginar a associação de beleza e grandiosidade que se pretendeu fazer da cidade entre os rios. Outro ponto importante é a composição da referida canção, atribuída a Pedro Valle e Moises da Providência Araújo[18].

Ainda, em relação às páginas iniciais do documento, observa-se o registro do período inicial de "Elaboração da Minuta (Preliminar)", datado de 2008, finalizado em 2012, revisto em 2015, expondo continuidade e modificação, um documento com prazo para alterações a cada 10 anos. O mesmo foi construído durante 5 anos, percurso em que houve formação de equipe, comissão, estudos e reuniões, entre outros, para organização do documento. Chama a atenção, que nesse período a Lei Federal 10.639/03 já tinha sido promulgada, inclusive com intenso debate na sociedade. No entanto, há uma ausência dentro do PME, nessas referidas páginas.

Em sua composição inicial expõe também as comissões responsáveis pela produção do plano: Comissão Executiva Municipal, Comissão Especial de Elaboração das minutas, Comissão Executiva Especial de Elaboração do texto final, Comissão de Avaliação e Acompanhamento.

O texto de "Apresentação", que recebe o título de "PME, uma trajetória de lutas, um espaço de sonhos, desafios e conquistas", consiste em expor brevemente a história/trajetória de Marabá, numa perspectiva de sua fundação há pouco mais de um século. Inicialmente, mencionando o aniversário e a história da cidade, sua localização como espaço "privilegiado no cenário regional e nacional", e ainda seu potencial como "município polo com grande densidade populacional [...] econômico em expansão e uma peculiar diversidade cultural" (MARABÁ, 2012, p. 11).

[18] Pedro Valle foi o letrista do hino de Marabá. Moises da Providência Araújo foi quem musicalizou os versos. A referida composição foi uma encomenda feita pelo legislativo e executivo do município, por ocasião do cinquentenário da emancipação política da cidade. Em 5 de abril de 1963 o hino foi apresentado. Quanto ao responsável pela musicalidade do hino, o professor Moises Araújo, muito ligado ao município, formador de muitos talentos musicais, maestro e inspirador da Escola de Música da casa da Cultura, que o homenageou nomeando a escola com seu nome. Em relação a Pedro Valle, não foi encontrado informações sobre sua carreira/vida. (site: https://www.hiroshibogea.com.br) Acesso em 02 de agosto 2022.

Em relação aos ciclos econômicos e à migração, o documento afirma:

> Marabá traz nas marcas de sua trajetória de desenvolvimento diversos ciclos econômicos, como: borracha, castanha do Pará, diamante, ouro, madeira , pecuária, o polo siderúrgico com a exploração do minério de ferro e ainda a forte presença do setor terciário que marcaram e estão presente no nosso jeito de ser; uma cidade com vocação de grandeza porque recebe tantos irmãos residentes em municípios da região como de outros estados brasileiros, à procura de alternativas para o sucesso que sonham para si e seus familiares (MARABÁ, 2012, p. 11).

A citação, além de associar os ciclos econômicos ao desenvolvimento do município, ainda apresenta uma característica marcante da cidade que é o fato de ser área de migração, como também, receber um número expressivo de pessoas de diferentes regiões: homens e mulheres, jovens estudantes que vêm em busca de formação acadêmica, adultos em busca de empregos em serviço público, setor comercial, siderurgia, entre outros.

O texto evidencia um pouco do perfil dos sujeitos habitantes do município, bem como, algumas contradições, tais como: uma região rica, mas, "que contrasta com uma diversidade de mazelas sociais, principalmente os altos índices de violência" (MARABÁ, 2012, p. 11), ou seja, uma quantidade expressiva de sujeitos sociais vivendo com grandes dificuldades econômicas, evidenciando assim, que toda essa riqueza se concentra nas mãos de poucos. Desse modo, uma região com grande agrupamento de "recursos naturais e minerais", que desde o processo de colonização, os "sujeitos sociais envolvidos neste processo de conquista e ocupação concorrem desigualmente pelo território" (SILVA, 2017, p. 70).

Outra expressão que chama a atenção na apresentação do PME, e claramente, pretende transmitir uma ideia de "convivência" entre as várias culturas no território de Marabá, é: Marabá "cidade do encontro das raças e do multiculturalismo". O texto apresenta também, a quantidade de habitantes e a questão da mobilidade social como uma problemática gerada "pelas promessas de implantação dos grandes projetos industriais" (MARABÁ, 2012, p. 11) bem como, uma narrativa de prosperidade.

Tais questões são interessantes para a compreensão da situação da população em idade escolar:

> A Rede Municipal de Ensino é composta por 222 (duzentos e vinte e duas) escolas e Núcleos de Educação Infantil. Na zona urbana são 23 (vinte e três) Núcleos de Educação Infantil e 69 (sessenta e nove) Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – EJA; na zona rural são 2 (dois) Núcleos de Educação Infantil e 1 29 (cento e vinte e nove) Escolas Municipais que, em alguns casos, ofertam Educação Infantil e turmas multisseriadas e regulares do Ensino Fundamental; em algumas escolas ainda funciona intermediário. Na zona urbana o Ensino Médio é ofertado em 18 (dezoito) escolas, sendo que algumas funcionam em

> prédios da Rede Municipal, na zona rural é ofertado através do Sistema Modular do Ensino – SOME. Acrescentam-se ainda a formação em nível técnico e profissionalizante em instituições públicos e privados (MARABÁ, 2012, p. 11).

Além da realidade apontada, no que diz respeito a Rede de Ensino do munícipio na Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA, o documento menciona a existência de universidades e institutos federais, estaduais e faculdades particulares. Verifica-se que nesse período (2012), a universidade federal mencionada é a Universidade Federal do Pará (UFPA), apenas em 2013 desmembrada como Universidade Federal do Sul e Sudeste Do Pará (UNIFESSPA).

O Plano Municipal de Educação é fruto de cooperação entre os profissionais da educação pública, (rede municipal, estadual e federal), privada, Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Pará – SINTEPP, Conselhos Municipais (Educação, FUNDEB, Alimentação escolar), procuradoria do Município de Marabá, enfim, de representantes de setores da sociedade[19]. Exercitando a democracia, como afirma o próprio texto do documento,

> [...] olhando para os indicadores do município e as metas das diretrizes nacionais, tem como desafios: [...] ofertar formação para todos os segmentos do ensino da rede em nível de contexto de trabalho e estimular a graduação e pós-graduação para melhorar as competências técnicas dos professores e garantir progressão de carreira. [...] acompanhar a implementação das ações projetadas no Plano de Ações Articuladas – PAR como instrumento de acesso aos recursos do Governo Federal, visando à melhoria das condições pedagógicas, técnicas, estruturais e financeiras do Sistema Municipal de Ensino, para incidir nos indicadores educacionais: distorções idade/série, que nos anos iniciais do Ensino Fundamental é de 29/%, nos anos finais 37/% [...] (MARABÁ, 2012, p. 12).

Adotando os indicadores como ponto de referência, o PME deve pensar ações que possibilitem melhoria "através de políticas públicas de estado, para transformar esses indicadores em metas a serem superadas em 10 (dez) anos, com o compromisso de todos os poderes: Executivo, Legislativo, Judiciário, Sociedades Organizadas, Profissionais da Educação, Pais e responsáveis" (MARABÁ, 2012, p. 12).

Na introdução do PME, inicialmente, há a conceituação do termo educação como "um dos instrumentos mais importantes e essenciais para a redução das desigualdades e inclusão social [...]" (MARABÁ, 2012, p. 13). Em seguida, um texto lembrando o papel do Estado como

[19] Esse processo de elaboração foi marcado pela III Conferência Municipal de Educação, que aconteceu nos dias 9 e 10 de junho de 2011. Participaram 250 pessoas, entre delegados e convidados. Estiveram presentes na Conferência como palestrantes: o professor Dr. José Fernandes de Lima, do Conselho Nacional de Educação – CNE/MEC; a professora Lucélia Cardoso Cavalcante, da Universidade Federal do Pará -UFPA. Nesse evento foi aprovado o documento de Diagnóstico, Metas e Diretrizes para os níveis e modalidades de ensino ofertado pelo Sistema Municipal de Ensino.

órgão garantidor do direito a uma educação de qualidade, conforme a Constituição de 1988, ou seja, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9. 394/96 e Plano Nacional de Educação (PNE), destacando que cabe aos "entes federados organizar-se para garantir o seu cumprimento" (MARABÁ, 2012, p. 13).

Outro destaque refere-se a uma exposição do processo histórico, debate e produção do documento, assim como, discussão do percurso do próprio PNE, enfatizando que os avanços para a educação brasileira só ocorreram depois da Constituição Cidadã, e evidentemente, da criação de instrumentos legais, como por exemplo a LDB de 1996. Na sequência, evidenciamos um trecho do documento que menciona a instituição do Conselho Municipal e a própria elaboração do Plano Municipal de Educação:

> A Lei Municipal 13.135/93, que institui o Conselho Municipal de Educação determina em seu artigo 3°, inciso II, a elaboração do PME, retificado pela Lei Municipal 17.149/2004 de 30 de junho, que institui o Sistema Municipal de Ensino de Marabá, artigo 7°, inciso II estabelece como uma da competência do CME 'acompanhar a elaboração do Plano Municipal de Educação (MARABÁ, 2012, p. 13).

Nesse sentido, o Plano Municipal de Educação tem como base o PNE, seguindo os mesmos preceitos, um "Plano de Estado", constituído a partir de articulação com todos os setores da sociedade de Marabá, conforme a narrativa do mesmo. Em 2014 sofreu reformulação devido a aprovação do Plano Nacional, podendo sofrer outra reformulação em 2022, quando completa os 10 anos de sua aprovação. O PME expõe aspectos geográficos, históricos e demográficos do município de Marabá, porém ainda de forma linear, seguindo o modelo eurocêntrico de organização do conhecimento. É um documento que, mesmo expondo em algum momento as problemáticas e os desafios do município, a ênfase consiste em apresentar as resoluções instituídas pela gestão, talvez por se tratar de um documento institucional, contendo, portanto, como referência Certeau (2007), uma intencionalidade.

Observa-se que o PME apresenta a década de 1990 como período de maior crescimento populacional da cidade de Marabá. Nos anos posteriores, além do aumento demográfico, houve também um rápido desenvolvimento e melhoria na infraestrutura do município.

> No período de 2002 a 2008 o município passou por um acelerado processo de modernização estrutural, política e econômica, ganhando destaque pelo expressivo crescimento [...] recebeu uma grande massa de investimento, que culminou no fato da cidade ter se tornado um polo industrial metal-mecânico (MARABÁ, 2012, p. 21).

O documento diz ainda que Marabá é uma cidade em "constante expansão", sempre recebendo pessoas de diferentes regiões, em sua maioria homens, que vêm em busca de

emprego, melhoria de vida e novas oportunidades. “Outra característica marcante do munícipio é a miscigenação, onde há praticamente representantes de todos os Estados Brasileiros, com maior destaque para o Maranhão, Goiás, Tocantins e Piauí, nessa ordem” (MARABÁ, 2012, p. 21).

Essa narrativa, de lugar composto por tantas pessoas de lugares diferentes do Brasil, pode transmitir uma impressão equivocada de convivência harmoniosa entre culturas e costumes dos grupos regionais. Quando na realidade, há um preconceito expressivo, por exemplo, contra a cultura maranhense e sua população, um dos grupos pioneiros, responsáveis por povoar algumas folhas/bairros da cidade (SILVA, 2017). Os maranhenses estão presentes nesse espaço desde os primeiros processos de colonização, que por sinal, foram marcados por conflitos e violência.

> Historicamente, a região do Médio Tocantins e do Vale do Itacaiúnas, atual sudeste do Pará, foi ocupada predominantemente por migrantes maranhenses ou, mais precisamente, pela migração intergeracional nordestina. No final do século XIX, foi a frente agropastoril nordestina, a qual vinha, naquele século, ocupando áreas no Maranhão e no norte do Goiás, que primeiro fixou-se no encontro dos rios Itacaiúnas e Tocantins, com o objetivo de estabelecer uma colônia agrícola e procurar campus naturais. [...] (SILVA, 2017, p. 75).

Outro fator que é preciso problematizar refere-se ao conceito de “miscigenação”, evidenciada como característica da cidade de Marabá. O primeiro problema que identificamos nessa expressão está no fato de esconder/ocultar a realidade da população marabaense, que é de maioria negra. O próprio estado do Pará, de acordo com os dados do IBGE/SEPPIR, tem maior percentual dos que se declaram pretos e pardos (COSTA, 2013)[20]. O segundo problema articula-se ao próprio surgimento dessa palavra, que nos remete aos “fundamentos da ideologia racial elaborada a partir do fim do século XIX a meados do século XX pela elite brasileira. Essa ideologia, caracterizada entre outros pelo ideário do branqueamento” (MUNANGA, 2019, p. 12), suscita uma ideia de suposta “convivência” pacífica das diferentes culturas e costumes, provavelmente, apenas com o objetivo de cumprir uma narrativa oficial.

Além desses fatores, outros debates se configuram na fonte, como a “contextualização do município”, que expõe a realidade educacional, os princípios fundamentados na Constituição Brasileira de 1988. Mesmo no tópico “Educação Básica” do PME, especialmente no Ensino

[20] Informações contidas em matéria do G1 online, texto atribuído a Fabiano Costa. Intitulado “Pará tem maior percentual dos que se declaram pretos ou pardos, diz estudos: São 76,7%, segundo mapa da Secretaria da Igualdade Racial e do IBGE. Disponível em: www.globo.com.br/G1. Acesso em: 26 abr. 2022.

Fundamental, não há referência à Lei Federal 10.639/03 e sua implementação, tampouco, a responsabilidade do município quanto a essa temática.

As discussões presentes no documento referem-se a temáticas como universalização do ensino, distorções idade-série, qualidade de ensino, melhora no IDEB, reflexões sobre a relevância de "[...] o munícipio continuar garantindo formação continuada e de qualidade [...]" (MARABÁ, 2012, p. 46). Entretanto, nesse mesmo tópico, na seção "Educação de Jovens e Adultos" há referência a "Cultura afro-brasileira" como item obrigatório que deve estar inserido no currículo da EJA.

No que diz respeito à legislação acima mencionada, ainda no tema do "Ensino Básico", especificamente dentro da seção "Ensino Médio", no espaço classificado como "Meta 8" encontram-se 3 estratégias que mencionam a implementação da Lei Federal 10.639/03, assim descritas:

> 8.14. Garantir o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, nos termos da Lei n° 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e da Lei n° 11.645, de 10 de março de 2008, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e com a sociedade civil em geral.
> 8.27. Garantir no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e Literatura e História Brasileira, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, nos termos da Lei n° 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e da Lei 11.645, de 10 março de 2008. [...]
> 8.39. Estimular e apoiar o Núcleo de Educação para a Diversidade e Pesquisas Educacionais da Secretaria Municipal de Educação, para valorização e revitalização dos grupos étnicos raciais do Munícipio de Marabá. [...] (MARABÁ, 2012, p. 72-74).

Mesmo que essas legislações sejam expostas nesses tópicos, causa estranheza que não haja nenhuma menção na Apresentação, na Introdução ou nas outras partes que compõem o Plano Municipal de Educação, tendo em vista que em alguns pontos afirma-se que o município possui uma diversidade cultural ou "multiculturalismo[21]", expressões que sinalizam a coexistência de várias culturas, incluindo populações negras e populações indígenas, o que justificaria a discussão dessa legislação no ensino básico. Entretanto, provoca questionamento que tais dimensões e abordagens estejam apenas no direcionamento ao Ensino Médio e não para o Ensino Fundamental II. De qualquer forma, é importante frisar que o PME reforça que

[21] "O conceito de multiculturalismo "pode significar tudo e, ao mesmo tempo, nada. Daí a necessidade, ao se enfocá-lo, de se especificar o sentido do que se está pretendendo dizer. Quer usado como meta, conceito, atitude, estratégia ou valor, o multiculturalismo costuma referir-se às intensas mudanças demográficas e culturais que têm 'conturbado' as sociedades contemporâneas. [...] Multiculturalismo em educação envolve ainda, um posicionamento claro a favor da luta contra opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos por grupos mais poderosos e privilegiados. [...], além de estudos e pesquisas, ações politicamente comprometidas". (CANDAU; MOREIRA, 2008, p. 7). Para entender um pouco mais sobre o termo, leia o livro "Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas" organizado por Antonio Flávio Moreira e Vera Maria Candau (2008).

o Estado, em suas atribuições, tem a função de garantir a todos/as uma educação de qualidade, o que significa incluir nos currículos escolares a história das populações negras e indígenas.

Quanto às propostas Curriculares de 2006 e 2019, ambas são analisadas como "documento orientador" voltado ao Ensino Fundamental, numa perspectiva de diretrizes, pois consideramos relevante investigar nesses documentos a responsabilidade do município em implementar a Lei Federal 10.639/03.

Na Proposta Curricular de 2006[22], com título "Os Múltiplos olhares sobre os caminhos da aprendizagem, ensino fundamental 6°ao 9° Ano/ 3° e 4° ciclos", podemos observar características como a espessura e o volume do documento, com 181 páginas, capa sem imagens, nas cores preto e branco. Consta dedicatória aos professores, fazendo referência ao empenho destes que "apesar das dificuldades diárias, realizam um trabalho de qualidade, [...]" (MARABÁ, 2006, s/p). Outro ponto interessante, é a epígrafe de autoria de Nelson Mandela, com a temática do racismo: "Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender; e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar" (MARABÁ, 2006, s/p).

Além disso, um trecho pertinente nessas primeiras páginas do documento, denominado de "nossa visão de futuro", afirma que o compromisso da Secretaria de Educação será com uma "prestação de serviços educacionais assegurando a formação do aluno cidadão através das escolas com elevado padrão de qualidade, primando pelo respeito às pessoas, pela democratização do ensino e compromisso com a gestão pública" (MARABÁ, 2006, s/p). Chama à atenção a expressão "prestação de serviço", dimensão de uma linguagem mercadológica da educação.

Em se tratando da "Apresentação", o documento afirma ser "destinado ao segundo segmento do Ensino Fundamental" (MARABÁ, 2006, p. 22), com a intenção de "subsidiar os educadores" para que estes o utilizem em sua prática pedagógica. A proposta diz ainda:

> Esta proposta nasce da necessidade de se construir uma referência curricular para este seguimento que atenda às especificidades do nosso município e, esperamos com ela o cumprimento da intenção de provocar debates a respeito da função da escola e **reflexões sobre o que, quando, como e para que ensinar e aprender,** além de suscitar, em cada sala de aula, questões da sociedade brasileira, como as ligadas à Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo, Educação para Paz e Cultura Afro-brasileira e Africana ou outros temas

[22] Antes de 2006 o município de Marabá possuía um currículo/proposta para cada nível e modalidade da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação do Campo etc. Tive acesso apenas a Proposta Curricular de 2002 do 1º ao 5º ano, nomeada de "Um novo olhar sobre os caminhos de aprendizagem de 1 a 4 série / 1° e 2° ciclo".

> considerados transversais pela escola e que se mostram relevantes à comunidade escolar (MARABÁ, 2006, p. 22).

Compete destacar que nesse período, primeiros anos do século XXI, havia mobilização e discussão sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com os chamados temas transversais. Desse modo, alguns desses assuntos, mencionados na citação, eram temáticas de formação continuada ofertada pela Secretaria/SEMED para os professores da Rede Municipal de Ensino de Marabá. Entre essas questões da sociedade abordadas no texto, nos deparamos com a discussão referente à "Cultura Afro-brasileira e Africana", ainda assim, sem citar a Lei Federal 10.639/03 que já tinha sido sancionada há 3 anos naquele momento.

O contexto de construção dessa proposta curricular foi marcado também pelo debate da municipalização do Ensino, que "se apresenta como uma alternativa viável à 'cura' das mazelas educacionais, instaurada por tal estrutura" (MARABÁ, 2006, p. 23). Com a municipalização, visa-se ampliar os papeis "e maior responsabilidade" aos municípios no que consiste o Ensino Fundamental.

> A tese da municipalização no Brasil ganhou fôlego na década de 80, a partir da IV Conferência Brasileira de Educação em Goiânia, em 1986. A Constituição de 1988 delega aos munícipios a prioridade do Ensino Fundamental e não a sua exclusividade, deixando lacunas para sua interpretação. Com isso, a Constituição do Estado do Pará, promulgada em 1989, procurou definir de forma mais precisa o que compete ao Estado e aos munícipios no que diz respeito ao desenvolvimento do ensino. Dessa forma, coube ao município a responsabilidade progressiva no atendimento em creches, pré-escola e como prioridade o Ensino Fundamental (MARABÁ, 2006, p. 23).

Nesse contexto, o munícipio de Marabá também vive essa experiência de municipalização do Ensino Fundamental II. De acordo com o PME, "Em 2000, o Ensino Fundamental em Marabá passou a ser gerido integralmente pelo próprio município. A SEMED, que até então trabalhava somente com o 1º segmento do Ensino Fundamental, "passou também a assumir o 2º segmento, de início seguindo as normas pré-definidas pelo Conselho Estadual de Educação" (MARABÁ, 2012, p. 36). Uma das justificativas para essa política tem base no campo metodológico, justamente com a narrativa de considerar a realidade dos alunos, ou seja, levar em consideração as especificidades locais, ideia defendida pelo PME (2012) que aponta para a relevância de garantir o atendimento aos diferentes tempos de aprendizagem dos alunos.

Entretanto, a implementação da Base Nacional Comum Curricular[23] (BNCC), assim como as propostas curriculares reformuladas a partir de suas orientações, parecem perder esse viés, pois trazem consigo uma narrativa de homogeneidade, currículo unificado, entre outros. A Base se apresenta como capaz de "superar a fragmentação das políticas educacionais", ser a causa do fortalecimento do regime de parceria entre as três esferas de governo e seja quem balizará a qualidade da educação (BNCC, 2017, p. 8). O que nos parece uma contradição, observada também na Proposta Curricular de Marabá de 2019:

> [...] buscou-se ajustar as matrizes curriculares de todas as etapas e modalidades da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação do Campo, que compõem as diversas áreas do conhecimento, aos marcos legais e aos aportes teóricos metodológicos, às transformações no campo e no meio urbano, possibilitando uma mediação entre o indivíduo e o meio social, através da confrontação dos objetos do conhecimento com as contradições da realidade (MARABÁ, 2019, p. 15).

Merece destaque, por exemplo, o ajuste curricular de duas realidades distintas como as realidades do campo e do urbano[24]. Considerando que a proposta "Pensando em Rede" foi construída para as duas realidades, temos que questionar, nesse caso, se a mesma vai respeitar as especificidades de cada vivência, se esse modelo de proposta contempla as especificidades das duas realidades. A BNCC (2017) menciona o "respeito às diferenças", ou seja, de acordo com o documento esse respeito faz parte do seu compromisso. No entanto, podemos questionar quais diferenças estariam dentro desse grupo que merece respeito, o que nos leva a pensar que talvez fosse mais adequado uma explicação mais profunda.

A BNCC (2017) é um "documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica" (BNCC, 2017, p. 7). Mesmo com essa narrativa que denota função de "orientar" a reelaboração/construção de "sistemas e redes", o que conduz a uma homogeneidade curricular,

---

[23] Este documento normativo aplica-se exclusivamente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, tal como define a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). O mesmo foi homologado em 20 de dezembro de 2017.

[24] "O município possui 70 escolas e 35 núcleos de educação infantil na zona urbana, e 92 escolas e 03 núcleos de educação infantil no campo, totalizando 200 escolas e 56.173 (cinquenta e seis mil cento e setenta e três) alunos atendidos [...]. As 92 (noventa e duas) escolas do campo estão distribuídas em 5 (cinco) polos, [...]" destas, "70 atendem o Ensino Fundamental dos anos finais. Este segmento está organizado da seguinte forma: Ensino Regular e Ensino Modular, sendo que no sistema regular existem o regular multisseriado e o regular seriado. No sistema Modular, existem o modular regular e o modular multisseriado. Para atender o segundo segmento, o Município conta ainda com uma escola que funciona em regime de alternância pedagógica, considerando os princípios da Pedagogia da Alternância" (MARABÁ, 2019, p. 24-25). Devido a essas especificidades no ensino do urbano e rural, o município, até 2019, teve Propostas Curriculares distintas, justamente para atender essas diferenças, inclusive o campo possuía sua própria diretoria de ensino, equipe de formação própria etc. Assim como, o urbano. Atualmente, ainda que haja duas diretorias de ensino, a Proposta Curricular é a mesma.

> A BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao **acolhimento**, reconhecimento e **desenvolvimento pleno de todos os estudantes**, **com respeito às diferenças** (grifo nosso) e enfrentamento à discriminação e ao preconceito. Assim, para cada uma das redes de ensino e das instituições escolares, este será um documento valioso tanto para adequar ou construir seus currículos como para reafirmar o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros (BNCC, 2017, p. 5).

Essa narrativa, contida no próprio texto do documento, parece muito atraente. E os usos das palavras/frases "acolhimento" e "desenvolvimento pleno de todos os estudantes" também merecem destaque e permitem perceber que, em geral, o documento é repleto de expressões genéricas, sem a preocupação de usar termos mais determinantes, o que parece estratégico. Uma narrativa interessante para uma sociedade homogênea, sem muitas disparidades. Realidade que não condizem com o contexto social brasileiro, marcadamente desigual e com problemas sociais expressivos. Um país de tamanho continental, com diferenças e especificidades próprias nas diferentes regiões.

Então, além da problemática da linguagem, a BNCC, traz consigo uma perspectiva que desconsidera, do ponto de vista prático, todas as realidades regionais, municipais, locais, entre outros. Historicamente, nem todas as populações tiveram as mesmas oportunidades no processo de escolarização. A população negra, por exemplo, teve acesso aos estudos tardiamente porque as "oportunidades entre negros e brancos não se deram de forma igualitária, e isto se refletiu na realidade educacional" (CRUZ, 2008, p. 9).

Um fator importante que justifica a falta de oportunidade é o racismo. Em Marabá, uma cidade habitada "predominantemente por negros", parece não ser diferente. Os trabalhos ocupados pela população negra são quase sempre empregos precarizados, com baixa remuneração. Isso se deve a uma

> [...], ausência de oportunidades de qualificação para o mercado de trabalho [...]. As estruturas sociais e raciais de Marabá introduzem uma seleção e classificação entre as pessoas, seja por questões raciais ou econômicas, como a classe social. [...] Dentro do espaço marabaense, existem os sujeitos sociais negros "visíveis" e os invisíveis". Chama-se atenção para a figura de negros e negras que são invisibilizados em decorrência de práticas racistas e preconceituosas que tendem a inferiorizar e diminuir a imagem do negro (ALVES, 2022, p.100-104).

Nesse sentido, a realidade do sujeito/a negro/a em Marabá, assim como no restante do país se configura em uma vivência de racismo cotidiano, estrutural, bem como, violência racial, que impede o acesso a melhores empregos, cargos de liderança, inclusive uma educação de

qualidade[25]. Em geral, devido a sua condição financeira os mesmos precisam abandonar os estudos por não conseguir conciliá-lo com o trabalho.

Portanto, essas questões não podem ser ignoradas, e é o que se observa nesses documentos educacionais. A BNCC (2017), por exemplo, desconsidera essas diferenças históricas de tratamento dado a esses alunos. Faz abordagem de algumas questões como se não houvesse essas disparidades. Ao mencionar a temática do acolhimento, o faz sem essa problematização. Quando sabemos que por causa do racismo, em muitas realidades escolares as crianças negras e indígenas são tratadas diferente das crianças brancas. Nesse sentido, é preciso questionar: acolher quais alunos? Essas questões históricas, envolvendo a população afro-brasileira, assim como, os povos indígenas, integrados tardiamente ao sistema educacional, são levadas em consideração no desenvolvimento dos planejamentos? Há um *déficit* do Estado em relação a esses sujeitos.

Para retomar a discussão a respeito da Proposta Curricular de 2006, elencamos outro aspecto relevante que diz respeito aos seus objetivos. Uma narrativa voltada ao Ensino Fundamental, o que se observa no próprio título – "Objetivos do Ensino Fundamental" -, com um texto inicial marcado pelo discurso mercadológico e neoliberal. Além disso, afirma que seu referencial são os PCN, dos quais "elegeram os objetivos gerais do Ensino Fundamental".

> Nessa perspectiva é que os Parâmetros Curriculares Nacionais elegeram os objetivos gerais do Ensino Fundamental. Eles foram formulados de modo a respeitar a diversidade social e cultural dos alunos e são suficientemente amplos e abrangentes para que possam contar as especificidades de cada estabelecimento de ensino (MARABÁ, 2006, p. 24).

Observa-se que a própria citação, de alguma forma, conceitua o termo diversidade. Chama a atenção a abrangência desse conceito, pois é possível perceber, inclusive em narrativas presentes nas entrevistas realizadas para esta dissertação[26], que em um dado momento, ao falar

[25] "A população negra teve o acesso aos bancos escolares negado no início do século XIX, porque a sua presença na escola era motivo de incômodo para o restante da população. De maneira implícita esses sujeitos eram associados a doenças contagiosas. Nesse período os brancos enxergavam os negros como instrumentos de trabalho e por isso não necessitavam de estudos" (CRUZ, 2008, p. 9). Dessa forma, quando eles acessam as escolas, recebem tratamento inferiorizante, os resquícios que ainda perduram, causam prejuízos e consequências, como por exemplo: "dificuldade de aprendizagem, apatia, baixa autoestima, repetência escolar entre outros fatores" (CRUZ, 2008, p. 10).

[26] Neste caso, trazemos à tona essa situação envolvendo a entrevista de um dos professores formadores depoentes de nossa pesquisa. O professor formador C é doutor em História Social da Amazônia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), professor efetivo de História da Rede de Ensino estadual (Pará) e municipal (Marabá), atuando também como formador do segundo segmento do Ensino Fundamental. Entrevista realizada pela plataforma virtual do Google Meet, em 13 de dezembro de 2021, às 8:40 da manhã.

da função do Núcleo da Diversidade, vinculado à SEMED, o faz afirmando que o conceito é para além das temáticas étnico-raciais.

Dessa forma, verifica-se que às vezes o conceito "diversidade" aparece atrelado à temática étnico-racial, em outras ocasiões, com visão/preocupação mais ampla, nem sempre explicativa de qual diversidade está em foco. Há que se questionar o porquê da preocupação nessa amplitude. A citação menciona que a ideia é respeitar as especificidades de cada escola. Questionamos se essa preocupação, de fato, se concretiza, tendo em vista o contexto, a maneira como os documentos estão sendo construídos e exigidos em termos de seu cumprimento.

Outro aspecto que merece reflexão é o próprio título do documento – "Os múltiplos olhares sobre os caminhos da aprendizagem". O que vem a ser essa concepção? O texto possui um debate voltado às "inteligências múltiplas", o que indica uma aproximação com a discussão mencionada.

> A idéia de mensurar a inteligência tem pouco mais que um século. Começou com Alfred Binet, médico francês, que identificou dois tipos de inteligência: a lógico-matemática e a linguística ou verbal. Desde então, seu modelo foi aceito e considerado para a formação de currículos de todas as escolas do mundo. Um novo e grande passo na compreensão do que é e como funciona a inteligência somente seria dado por Howard Gardner e sua equipe da Universidade de Harvard quando, nos anos 80, descobriu e propôs que o ser humano teria não uma ou duas, mas várias inteligências, relacionadas a habilidades específicas que iam da montagem de blocos à música, à pintura e ao autoconhecimento. (MARABÁ, 2006, p. 30)

A defesa de Gardner (1980 apud MARABÁ, 2006) consiste em afirmar que o ser humano possui várias inteligências. O autor, em seus estudos, realiza um acompanhamento profissional de algumas pessoas que "haviam sido alunos fracos ou medíocres" (1980 apud MARABÁ, 2006, p. 30). Nessa experiência, o mesmo descobre que a maioria obteve sucesso, enquanto os estudantes aplicados, que haviam tirado boas notas, não obtiveram. Esse resultado fez com ele questionasse o tipo de avaliação realizado pela escola. Segundo Gardner, as escolas não "incluíam capacidades que eram essenciais para a realização e a felicidade das pessoas" (MARABÁ, 2006, p. 30).

> A ideia central de sua proposta é a de que a inteligência se compõe um amplo espectro de competências interrelacionadas, algumas das quais antigamente eram consideradas dons, talentos (como a musical ou pictória-espacial) ou virtudes (como a intrapessoal). A diferença no enfoque e o aspecto revolucionário da teoria das Inteligências Múltiplas está em que todos os seres humanos possuem todas as inteligências acima, só que em diferentes graus de desenvolvimento. Ninguém recebeu dádivas especiais e exclusivas. O que nos falta é treino (MARABÁ, 2006, p. 30).

A teoria das “inteligências múltiplas” nos parece relevante para a defesa e concepção dos “Múltiplos Olhares sobre os caminhos da aprendizagem”, ideia defendida pela Proposta Curricular de 2006. Afinal, se há inteligências diversas, é coerente a existência de olhares múltiplos para esses sujeitos portadores dessas inteligências.

Já a Proposta Curricular de 2019 [27]foi sistematizada a partir das orientações da BNCC. O material possui uma capa colorida, com cores variadas: verde misturado com outras tonalidades de amarelo, branco, laranja, azul, roxo/lilás, marrom, com pequeno quadro ilustrado por paisagens compostas por água, barcos, arvores, igrejas, assim como representação de crianças, homens e uma mulher com fenótipo afro. Um dos homens está dentro do barco, o que denota ser um pescador. As crianças com material escolar, mochila e livro. Essas cenas demonstram ou representam uma vivência supostamente cotidiana de uma realidade local/regional.

Figura 5 – Capa da Proposta Curricular “Pensando em Rede”

Fonte: Secretaria de Educação de Marabá, 2019.

Trata-se de um documento denso/extenso, com mais de 400 páginas, com uma expressiva equipe de construção/sistematização, sendo elas: coordenação, sistematização,

[27] Importante dizer que o documento Proposta Curricular “Pensando em Rede” de 2019, analisado no decorrer desta pesquisa, sofreu algumas modificações em sua escrita devido estar em fase de sistematização, bem como, devido ao contexto pandêmico provocado pela pandemia da covid-19, que afeta o mundo desde o final de 2019.

elaboração, colaboração, digitação, revisão ortográfica, capa e contracapa, ilustração, diagramação e impressão fotografia e assessoria técnica-pedagógica.

Em relação a essa equipe, dois destaques se fazem necessários: primeiro, refere-se a capa da proposta "Pensando em Rede", ilustrada por Benedito Sousa (Bino Sousa), um artista visual, formado em Letras, "instrutor de pintura e desenho na Galeria do Instituto de Arte Vitória Barros (IAVB)" (ESCAVADOR, 2020), localizada no bairro Novo Horizonte, Marabá; o segundo ponto envolve a assessoria técnica-pedagógica atribuída a Fundação Leman[28], nome de uma organização que aparece constantemente no decorrer do documento e que desenvolveu consultoria para elaboração da proposta.

A referida proposta possui uma epígrafe de Nelson Mandela, um ponto em comum com a de 2006, porém com temática diferente. Dessa vez, faz referência à educação como mecanismo de transformação da vida do trabalhador, "A educação é o grande motor do desenvolvimento pessoal. É através dela que a filha de um camponês se torna médica, que o filho de um mineiro pode chegar a chefe de mina, que um filho de trabalhadores rurais pode chegar a presidente de uma grande nação" (MARABÁ, 2019, p. 9). Em seguida, uma dedicatória a "todos os professores dos municípios", que, segundo o documento, têm procurado contribuir com o "processo de mudança" a partir de seu ofício, impactando na transformação da sociedade.

Um aspecto observado na proposta que chama a atenção é a invocação a Deus em alguns trechos, agradecimento presente, com menos ênfase, também na proposta de 2006, porém o destaque se justifica devido ao contexto político contemporâneo, o fato de vivermos um momento histórico de avanço do conservadorismo religioso. Além do agradecimento, na "Carta" escrita aos professores, a mesma faz referência ao livre arbítrio concedido por Deus, depois de mencionar o direito de escolha que cada indivíduo possui no que se refere ao caminho que deve seguir e sacrifício. A remetente da carta afirma que "somos constituídos do livre arbítrio dado pelo próprio Criador" (MARABA, 2019, p. 11). O que essa menção religiosa tem de tão inquietante? O fato de estar dentro de um documento institucional, de instituição governamental de um país laico, sendo regido por uma Constituição Federal.

Nesse sentido, a "carta", no que se refere ao livre arbítrio, busca apontar a "prática pedagógica" também como algo "marcado por escolhas". O texto afirma que "no chão da escola

[28] A Fundação Lemann (FL) é uma instituição privada vinculada ao Grupo Lemann (GL), que vem atuando há cerca de 15 anos em diversas frentes das políticas públicas de educação no Brasil. Como por exemplo: Formação docente, construção/reelaboração de documentos/normativas, programas enfim, realizando intervenções nas atividades educacionais de escolas de inúmeras redes públicas de ensino.

ainda há um longo caminho a ser percorrido para que, de fato, possamos alcançar os ‘direitos e objetivos de aprendizagem’, com qualidade, igualdade e equidade [...]” (MARABÁ, 2019, p. 11). Além dessa carta assinada pela Secretaria de Educação, há outra nomeada de “Apresentação”, com a assinatura do diretor de ensino e, com a seguinte narrativa:

> [...] Professor, o propósito da Secretaria Municipal de Educação de Marabá, ao pôr em suas mãos a Proposta Curricular Pensando em Rede, é orientá-los(as), com fundamento na Base Nacional Comum Curricular, sobre o que os alunos devem ―saber‖ considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores e, sobretudo, do que devem ―saber fazer‖ considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (MARABÁ, 2019, p. 14).

A citação expõe uma narrativa geral e direcionada aos docentes quanto à Proposta Curricular de 2019, pós-BNCC, apresentada como documento orientador no sentido de determinar saberes e habilidades que os alunos deverão desenvolver, assim como, mecanismos de apoio para professores na elaboração de seus planejamentos. O texto expõe uma flexibilidade. Evidente que, como um documento oficial, o discurso possui uma intencionalidade.

Entretanto, a maneira como esta proposta se configura, assim como a própria BNCC, contradiz a narrativa de que o professor possui condições de fazer escolhas, tendo em vista que esses documentos estão sendo implementados de um modo que não deixam margem para esse exercício. Em palestra realizada pelo Grupo de Pesquisa ITEMNPO, Flavia Caimi (2020, s/p) expôs que a “BNCC cumpre um papel radical de regulação externa, pois determina o que será ensinado e os conteúdos ainda que sejam denominados de ‘objetos do conhecimento’, é obvio que são conteúdos escolares. [...] como será ensinado, as metodologias, que tem a denominação de habilidade e quando será ensinado, ou seja, a ordenação do tempo escolar. [...]”.

Quanto à nossa realidade, no que diz respeito à Proposta Curricular “Pensando em Rede”, reelaborada “sob a égide da Base Nacional Comum Curricular” (MARABA, 2019, p. 14), é possível perceber uma falta de autonomia, tal qual se observa na própria Base.

> Nesse modelo o professor segue objetivos pré-estabelecidos pelo currículo (estando-lhe a “liberdade” de eventualmente priorizar um ou outro) obedece a uma sequência de conteúdos pré-definidos, conta com recursos e materiais didáticos pré-elaborados, que visam assegurar sequências didáticas para desenvolver os conteúdos a serem aprendidos e, finalmente, avaliados por agentes externos (FERREIRA, 2021, p. 2).

Como se observa, a suposta autonomia indicada pela Base, bem como, pela Proposta Curricular" Pensando em Rede", possui fragilidades e torna-se insustentável, tendo em vista a realidade descrita acima. Em relação à Proposta, de acordo com o depoimento da professora D[29], no contexto de pandemia da Covid-19 os/as professores/as se depararam com "orientações" de quais habilidades deveriam desenvolver em seus planejamentos, ou seja, receberam o "Planejamento anual do componente de História" com as habilidades essenciais prioritárias destacadas.

A narrativa era de que o contexto pandêmico requeria medidas de seleção das habilidades mais adequadas aos estudantes do Ensino Fundamental II. Entretanto, essa seleção e as escolhas foram feitas pela Fundação Lemann, em vez de serem elaboradas por formadores/as e professores/as, o que causa um estranhamento.

Percebe-se no documento/proposta uma preocupação em seguir os preceitos da BNCC – "trazer elementos da base", inquietação que aparece no depoimento do professor/formador B[30], que atuou como formador no município. Segundo ele, as pessoas responsáveis pela reelaboração da Proposta Curricular "Pensando em Rede" de 2019 demonstravam perceber a BNCC como uma lei que não poderia ser alterada, devendo ser seguida rigorosamente. Isso nos faz perceber que os documentos/normativas oficiais possuem um peso, às vezes expressivos, na realidade de muitos municípios.

Ainda em relação a BNCC:

> A publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dá, portanto, seguimento a uma já longa série de programas e propostas curriculares, que desde 1931 vem procurando regulamentar o ensino (e não somente a organização curricular) das disciplinas em nossas escolas, por meio da introdução direta de temas e conteúdo, objetivos e até métodos e técnicas de ensino, dependendo da orientação governamental responsável pela organização da Educação (ABUD, 2017, p. 21).

Merece destaque nessa citação, a discussão de que a BNCC tem o propósito de regulamentar o ensino. E o que vem a ser isso? Afinal, qual deveria ser de fato o papel da Base? A maneira como esse documento está se configurando traz realmente as modificações propostas

[29] A professora D possui Licenciatura Plena e Bacharelado em História, sendo mestra em História Social da Amazônia pela UFPA. Trabalha na Rede Municipal de Ensino de Marabá/PA desde 2004, atuando com turmas de 6° ao 9° ano. A entrevista foi realizada entre os dias 05 e 06 de outubro de 2021, pelo Whatzapp, através de texto e áudio.

[30] O professor formador B possui Licenciatura e Bacharelado em História pela Escola Superior Madre Celeste – ESMAC, sendo mestre em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia – PDTSA, UNIFESSPA. Natural de Belém do Pará, atualmente é professor efetivo da Rede Municipal de Ensino de Marabá/PA e leciona no estado/SEDUC do Pará através de contrato. A entrevista foi realizada presencialmente em uma lanchonete no Núcleo Cidade Nova, em Marabá.

em seu discurso? É inegável a força de seu discurso, mesmo que não resista a uma análise mais profunda.

Debates intensos foram realizados entre pesquisadores e professores de História acerca da BNCC, especialmente nos anos 2015 e 2016, quando as primeiras versões já causavam *frisson* nos eventos/simpósios acadêmicos, bem como, em jornais e redes sociais. Essas disputas aconteceram devido aos conflitos de interesses: "Em disputa havia basicamente, os sentidos sociais para o ensino da disciplina e os significados atribuídos ao saber histórico escolar, como elemento constituinte das grandes áreas das humanidades" (MARTINS, 2017, p. 47).

> A primeira versão preliminar da Base possui características que, no mínimo, chamam a atenção pela tentativa de romper com um modelo de currículo e de história, construído ao longo da tradição escolar brasileira. À época, debates e críticas fizeram parte desse contexto em que pesquisadores e professores ligados ou não aos temas "afetados" se pronunciaram contra o documento. [...], a grande preocupação desses profissionais foi, em geral, acerca dos conteúdos substantivos, em especial os da antiguidade e medievo. Esse é um aspecto marcante, pois ao contrário dos objetivos formativos para os alunos da educação básica, o grande embate nessa versão da Base foi sobre a manutenção da história antiga e medieval. Foram escassas as proposições que se dispusessem a dialogar sobre como essa manutenção contribuiria para os objetivos da formação de uma sociedade brasileira 14 (SILVA, 2018, p.115).

De acordo Silva (2018) o fato dessa primeira versão da Base esboçar a pretensão de rompimento com o modelo de currículo e de história causou rejeição tanto por parte do então ministro de Educação Renato Janine Ribeiro, como também, da Associação Nacional de História (ANPUH). Ambos questionavam "a ausência de conteúdo tidos como fundamentais". Como por exemplo História Antiga e Medieval. Alegação improcedente segundo Dias e Freitas (2018), já que esses "conteúdos" estavam presente na proposta, porém "não estavam na sequência linear que a escola popularizou". Todavia, a proposta desta primeira versão era priorizar a História do Brasil, "tentou realinhar o olhar brasileiro sobre seu passado para uma realidade mais própria do que estrangeira, como se costumou fazer. Em suma, a história do Brasil ganhou centralidade e, assim, a ideia de um passado próprio começou a ser levantada no âmbito do saber escolar" (SILVA, 2018, p. 115).

Portanto, essa pressão em relação a referida versão feita pela ANPUH, bem como, de professores/as, pesquisadores/as considerados renomados, gestores de educação pública, entre outros, resultou na "submissão de um processo de elaboração legal e democrático ao conservadorismo político e intelectual" (SILVA, 2018, p. 126), o que resulta em outra versão. O autor lamenta a perda de um documento que tinha sido construído com uma equipe mais ampla, com mais pessoas e discussão. Enquanto os próximos documentos perderam esse caráter mais democrático. Esse contexto de retrocesso político se expressa também na construção e

organização do documento. Como observamos, o processo de elaboração da Base desde a primeira versão foi marcado por trocas de alguns membros que compunham equipes de construção, conflitos, disputas e denúncias.

Ainda sobre a primeira versão, segundo Caimi (PALESTRA/ITEMNPO, 2020), havia questões relevantes que se perderam, como por exemplo, a ruptura da visão quadripartite da História e a perspectiva de decolonialidade, não adotada pela terceira versão (final). Nesse sentido, é esse documento/Base "que por ter caráter normativo torna obrigatória a elaboração ou reelaboração dos currículos das redes de ensino, ao estabelecer uma base de direito e objetivos de aprendizagem comuns para todo o país" (MARABA, 2019, p. 15), justificando a reorganização do currículo do município. Este, por sua vez, possui como "Princípios Norteadores":

> Este documento fundamenta-se nos Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do exercício da Criticidade e do respeito à Ordem Democrática, nos Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais, e nos Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade, e do Respeito ao Bem Comum, que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2017, p. 07). Esses princípios, por meio das competências gerais, nortearão as práticas pedagógicas das escolas do Município de Marabá (MARABÁ, 2019, p. 18).

A referida proposta menciona que a materialidade desses princípios é apresentada pela Base, a partir de suas competências. As questões expostas pelos princípios norteadores demandam atenção, destacando uma sociedade que respeite os direitos de todos. Algumas palavras e expressões sinalizam esse cuidado no documento: direito, cidadania, criticidade, democracia, ética, autonomia, responsabilidade, solidariedade e diversidade. Importante destacar que esta última palavra aparece novamente no objetivo geral:

> Proporcionar uma proposta curricular inovadora que contemple as realidades sociais, culturais e identitárias dos estudantes do município de Marabá, de forma a ser um instrumento potencializador na melhoria da qualidade do ensino, contribuindo para a constituição de uma escola democrática e inclusiva, que valorize as diversidades e garanta o acesso, a permanência, o protagonismo, a formação integral dos educandos e o direito à igualdade e à equidade (MARABÁ, 2019, p. 18-19).

Na citação, além da categoria diversidade, chama a atenção a discussão feita no sentido de contemplar a realidade social, aspecto cultural e identitária dos sujeitos/alunos, como uma maneira de potencializar seu desenvolvimento, inclusive valorizar "as diversidades". Esse conceito aparece também como tópico dentro do capítulo 2 do documento, intitulado "2.9.3 A

Valorização da Diversidade na Educação", inserido no debate de concepções de Educação, bem como, concepções de criança e adolescente, de ensino e aprendizagem, entre outros.

É justamente nesse tópico, em mais uma discussão sobre a diversidade e sua relevância dentro do contexto, que se insere a Lei Federal 10.639/03 e a Lei Federal 11. 645/08.

> Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais, tratar da temática da diversidade é ainda mais imprescindível se considerada a história do Brasil e a formação pluriétnica do povo brasileiro, expressas nas características indígenas, africanas, afro-brasileiras e europeias. O estudo da diversidade, enfatizado neste documento, pauta-se nas Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08, que incluem a obrigatoriedade, nas redes oficiais de ensino, de histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas na formação do povo brasileiro. Além disso, diversidade também abarca a pluralidade de comportamentos, situações sociais, modos de pensar, sentir e agir dos diferentes grupos e atores sociais (MARABÁ, 2019, p. 92-93).

A presença das Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08 dentro da Proposta Pedagógica Curricular "Pensando em Rede" constitui um ponto positivo e pode representar a intervenção dos professores e formadores na construção do referido documento – professores e professoras que já atuam na implementação dessa lei dentro do município, uma legislação importante que surge como reivindicações das populações e dos movimentos negros e indígenas, alterando, consequentemente, a LDB (1996).

Outra informação importante diz respeito a presença da legislação no corpo da proposta de 2019, porque na primeira versão só aparecia a Lei Federal 11.645/08. A Lei Federal 10.639/03 aparece apenas na versão final do documento. Além disso, o conceito de diversidade merece destaque por ser frequente na Proposta Curricular, o que trazemos na discussão do capítulo 2 desta dissertação.

Finalizando o presente capítulo, apresentamos uma análise da abordagem da Proposta Curricular "Pensando em Rede"[31] no "Componente de História". Inicialmente, merece destaque a imagem escolhida para representá-lo.

[31] De acordo com a Resolução Nª 10 de 10 de março de 2020, a Proposta Pedagógica Curricular "Pensando Rede" 6° ao 9° ano de 2019, foi aprovada para vigorar a partir do ano letivo de 2020 – processo n° 82/2019 – CME e Parecer n° 11/2020. Diz a ementa: "A aprovação da Proposta Curricular 'Pensando em Rede' – Educação Infantil; 1° segmento (1° a 5° anos) e o segundo segmento (6° a 9° ano) do Ensino Fundamental com os fundamentos da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e no Sistema Municipal de Ensino de Marabá/PA."

Figura 6 – Componente Curricular de História

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Marabá, 2019.

A referida charge/imagem localiza-se como abertura do "Componente Curricular de História". A imagem apresenta/representa uma mulher dentro de uma caverna repreendendo uma criança: "Não já falei pra não rabiscar nas paredes da caverna?!!!". Na parede, figuras de dois animais correndo, um homem com uma postura de caçador, portanto perseguindo os animais. Cores fortes, marrom com tonalidade avermelhada, azul, branco, preto e amarelo. Além disso, as personagens aparentam serem negras.

Em relação a essa imagem, o primeiro estranhamento diz respeito à falta de referência/assinatura que possa identificar o autor/artista. Dessa forma, é possível perceber várias questões emblemáticas nessa charge: a mesma faz referência ao período da história nomeado de pré-histórico, uma questão já superada pela historiografia; depois nos remete a uma história linear, outro problema, pensar a história somente como algo do passado/antigo. Um reforço desnecessário tendo em vista a dificuldade que temos em modificar essa mentalidade junto aos alunos/as. Por fim, destacar que a personagem da mulher com característica negra, mesmo não sendo a intenção do artista, reforça o estereótipo de mulher negra raivosa.

A intenção da imagem parece pretender denotar que uma "desobediência" gerou pinturas rupestres importantes e milenares, com a qual a Arqueologia e a História, enquanto áreas de conhecimento, têm se debruçado para análises enriquecedoras do passado e do processo histórico de sociedades antigas. No entanto, o modo como a imagem se apresenta

conduz para outros vieses, nem sempre elucidativos e potentes para sua abordagem, como já mencionamos.

Nesse sentido, difícil não fazermos associação com a reflexão da historiadora Katia Abud (2017), em seu artigo "Ensino de História e Base Nacional Comum Curricular: Desafios, Incertezas e Possibilidades", quando critica a seleção de conteúdos apresentados na BNCC, por continuar com o mesmo viés tradicional, sendo incapaz de escapar da linearidade:

> O que se propõe neste momento é analisar a seleção de conteúdos e compará-los com as primeiras edições de programas e de propostas para o ensino de História, partindo da hipótese de permanência da mesma concepção de História, desde a elaboração dos primeiros currículos. Ou seja, com pequenas mudanças de posição nos quadros organizativos dos documentos, se repetem os mesmos fatos históricos e a mesma periodização, que se apresentam desde o início do ensino de História no Brasil (ABUD, 2017, p. 21).

Katia Abud (2017), em sua crítica à BNCC, especialmente no que se refere aos conteúdos e às habilidades da disciplina de História, mostra que a Base não conseguiu elaborar mudanças, pois continua empenhada (graças às forças que fizeram parte de sua construção) em permanecer numa história linear, com uma ideia de começo que remete à História das sociedades antigas, antes rotuladas "pré-históricas". Dessa forma, a imagem de apresentação do "Componente Curricular de História", evidencia uma espécie de continuidade dessa ideia. De certo modo, a charge constata uma certa impossibilidade de pensar a História a partir de outras perspectivas.

Alguns questionamentos se fazem necessários: o que nos impede de pensar outras possibilidades que possam representar o Ensino de História? Que elementos podem permitir sair dessa encruzilhada de uma história quadripartite na prática, não somente no discurso? São críticas a respeito do ensino de História numa perspectiva ainda linear, centralizada na Europa temporalmente e também nas abordagens, críticas que permitiram uma ampliação das fontes, a mudanças aos métodos de ensino, entre outros. Ainda assim, constatamos que este ensino continua enfrentando dificuldades, pois parece que diagnosticar é mais simples do que solucionar o problema. Assim, encontrar novos caminhos ainda constitui um desafio.

Isso requer uma nova maneira de ver o mundo, descontruindo "o Historiador natural" (MONTENEGRO, 2020, s/p) que há em cada um de nós professores/as de História/historiador. Faz-se necessário recorrer aos conhecimentos teóricos, no sentido de nos apropriarmos "de reflexões que vão interferir em nossa maneira de compreender e ler o mundo ao nosso redor e por extensão agir nesse mundo ao redor", porém a partir de novas perspectivas, construindo novas epistemologias, já que o conhecimento é dinâmico.

> Na década de 70 prevalecia entre os estudiosos a ideia de que o conhecimento era a relação entre o sujeito e o objeto. No qual o sujeito era constituído pelo objeto. Essa era a definição ensinada nos cursos de filosofia e teoria do conhecimento (MONTENEGRO, 2020, s/p).

Trata-se de uma visão de conhecimento que sofreu um processo de desconstrução, possível graças ao questionamento feito acerca das verdades que nos constituem e que aprendemos ao longo de nossa formação, seja no processo educativo familiar, religioso, formativo ou em outras vias. Nem sempre temos condições de questionar, duvidar ou mesmo desconfiar, no entanto, é relevante que façamos reflexão sobre as "verdades" constituídas, conforme salienta Montenegro (2020). Compete questionar se tais "verdades" são adequadas, se devem continuar sendo reproduzidas, pois nem sempre consistem na melhor forma de lidar com o mundo ao nosso redor. Existem outros elementos, como por exemplo, interesses políticos, mercadológicos, entre outros, que dificultam mudanças efetivas.

Após a imagem de abertura do "Componente Curricular de História" já mencionada/discutida, segue-se um texto de sete laudas, - o qual discutimos nesta dissertação, mais à frente. O referido texto possui dois tópicos: o primeiro intitulado "Competências específicas para o componente de História" e o segundo "Orientações metodológicas para o componente de História".

O texto discorre, inicialmente, sobre a relação existente entre o conhecimento passado e o conhecimento presente, afirmando que os historiadores, com suas indagações de pesquisa, buscam expor, constatar, analisar e compreender os significados de distintos objetos, circunstâncias, temporalidades, movimentação de pessoas, culturas, saberes, entre outros. Afirma ainda que essas indagações, hipóteses, "fundam os marcos de memória e geram as diversas formas de narrativas como expressões do tempo, do caráter social e da prática da produção do conhecimento histórico" (MARABÁ, 2019, p. 353).

De acordo com o texto, é o conhecimento que possibilita pensar a História como um saber fundamental à formação dos educandos, e isso ocorre no tempo presente, "ou seja, o passado que deve impulsionar o processo de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual" (MARABÁ, 2019, p. 353). Quando pensamos sobre esse comentário e observamos a charge da representação de mulheres e crianças "das cavernas", questionamos se ela dialoga com o tempo atual dos estudantes ou dos outros sujeitos de nossa contemporaneidade. Se dialoga com o texto que compõe a própria Proposta e com os componentes curriculares?

As escolhas de iconografia ou outros documentos imagéticos conseguem dialogar com as questões do presente, especialmente no que se refere ao cotidiano dos alunos do Ensino Fundamental II? No caso da imagem mencionada, que conexão é possível ser feita?

Nos parágrafos subsequentes, o texto afirma que essa relação do passado com o presente exige conhecimento teórico, para que assim o historiador faça questionamentos pertinentes e transforme "objetos históricos em documentos". Outros discursos constantes no excerto dizem respeito ao ensino de História e a necessidade das fontes, enfatizando diversidades e variedades. A narrativa expõe também os objetivos do componente:

> Um dos importantes objetivos do componente curricular de História no Ensino fundamental é estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar em que vivem. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania. Ao promover a diversidade de análises e proposições, espera-se que os alunos construam as próprias interpretações**. Convém destacar as temáticas voltadas para a diversidade cultural e para as múltiplas configurações identitárias, destacando os povos indígenas e africanos**. (**Grifo nosso) (**MARABÁ, 2019, p. 354)

A citação aponta para alguns objetivos do componente de História no Ensino Fundamental: o estímulo a autonomia de pensamento e capacidade de reconhecer que a época e o lugar influenciam nas ações dos sujeitos. Além disso, consta nos objetivos o retorno do conceito de diversidade, que aparece três vezes no mesmo parágrafo. O termo é mobilizado inicialmente para afirmar que a variedade de pessoas e histórias "estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania". No segundo momento, associa o termo a análises e proposições, esperando que os estudantes tenham acesso a inúmeras interpretações e construam as suas próprias.

Por fim, o trecho destacado/grifado na citação traz novamente o conceito de diversidade, porém com um sentido voltado a cultura, identidades, povos indígenas e africanos. Em certa medida são linguagens que expõem temas e expressões voltadas para a implementação da Lei Federal 10.639/03. Todavia, a legislação propriamente dita não se configura dentro do texto, o que nos parece problemático, afinal se o mesmo expõe e delimita os pressupostos do Ensino de História, defendendo/explicitando o que deve ser apresentado aos alunos do Ensino Fundamental II, por que a ausência da legislação nesse texto de apresentação do componente curricular? Sua presença no corpo da proposta (no capítulo 02) não garante que o/a professor/a efetive a legislação, dado que sua dinâmica e realidade dificilmente permite conhecimento abrangente sobre as temáticas que se desdobram da Lei e a necessidade de uma transformação curricular.

O texto diz ainda, que “o ensino de história exerce papel fundamental na formação de cidadãos conscientes, que primam pelos Direitos Humanos, pela tolerância e pelo respeito às diversidades” (MARABÀ, 2019, p. 354). O questionamento a ser feito é o seguinte: os conceitos de diversidade, povos africanos e direitos humanos vão garantir a implementação da Lei Federal 10.639/03? O termo diversidade se apresenta de uma forma muita ampla, suscitando entender que se propõe abranger inúmeras questões, porém, permitindo inúmeras possibilidades que nem sempre coadunam com a reeducação das relações étnico-raciais.

De toda maneira, essa discussão da “presença” da Lei Federal 10.639/03 no Componente Curricular de História, será aprofundada no próximo capítulo, com análise do “organizador curricular” de cada um dos anos do Ensino Fundamental II.

3 AÇÕES E PROJETOS DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI FEDERAL 10.639/03 NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MARABÁ/PA

Este segundo capítulo apresenta ações e projetos realizados pela Secretaria de Educação do munícipio de Marabá no tange a implementação da Lei Federal 10.639/03, nos anos de 2003 a 2019. A ideia é mapear ações ou projetos desenvolvidos pela Rede Municipal de Ensino de Marabá nos anos já mencionados. Embasamo-nos especialmente nos documentos do Núcleo de Educação para a Diversidade e Pesquisas Educacionais da Secretaria Municipal de Educação, NUPED-SEMED, com o intento de percebê-lo como um dispositivo criado, mesmo que por um breve período, no sentido de atender também as demandas da citada legislação.

Também compõe o *corpus* documental a "Proposta Pedagógica Curricular Pensando em Rede" aqui analisada como um possível mecanismo/regulamento que, de certa forma, se configura como possibilidade de dispositivo de implementação da Lei Federal 10.639/03, apesar de sua presença discreta/superficial no documento. Ainda assim, sua menção representa uma conquista das/os professoras/es entre outros/as que lutaram para que a mesma fosse inserida nesse documento. A Proposta possui uma função relevante já que determina "conteúdos" /objetos do conhecimento.

A perspectiva de análise desses documentos – NUPED e Proposta de 2019 -, é pensá-los como dispositivos que intentam a implementação da Lei Federal 10.639/03 no município, destacando, no entanto, suas limitações. No caso do NUPED, verifica-se uma rejeição por parte da gestão pública educacional (prefeito, secretário de educação e diretores de ensino). De acordo com o professor/formador E, este projeto foi construído num contexto de desmonte da formação de professores/as, discussão que também será abordada nesse texto.

Quanto a Proposta "Pensando em Rede", os problemas são variados: primeiro o não aprofundamento da legislação, sendo que a mesma deveria estar presente por exemplo nos "componentes de cada disciplina"; outro problema diz respeito a abordagem dos "objetos do conhecimento" de História que aparentam superficialidade. Tudo isso expõe falta de comprometimento em implementar a referida política pública.

Por fim, este capítulo expõe algumas questões sobre os referidos documentos: Quais elementos observar/analisar? Quais as narrativas constituídas no percurso de construção do NUPED e da Proposta Pedagógica Curricular Pensando em Rede e a Lei Federal 10.639/03? Quais elementos permitem percebê-la para além de sua presença formal propriamente dita? Quais temáticas relacionadas a legislação aparecem?

3.1 Núcleo de Pesquisa Educacional e Diversidade – NUPED

Esta seção apresenta o projeto do Núcleo de Pesquisa Educacional e Diversidade (NUPED), bem como, o contexto político, social e educacional em que foi elaborado e desenvolvido, procurando compreender quais foram suas ações, tendo em vista que o mesmo se encontra desativado/engavetado. Segundo depoimentos dos/as formadores/as, a gestão municipal e educacional da época (2017), assim como a gestão que assumiu a SEMED depois, não demonstraram interesse em implementá-lo. Outro ponto importante diz respeito a problematização do conceito de "diversidade" enfatizado pelo documento/fonte, termo bastante presente também nos outros documentos municipais, especialmente na Proposta Pedagógica Curricular "Pensando em Rede", de 2019.

De acordo com as fontes analisadas[32], o NUPED foi idealizado pelo professor/formador Aldair José Dias Carneiro em 2012, que escreveu o primeiro esboço, nomeou de Núcleo de Educação a Diversidade – NED/SEMED e apresentou a equipe de formação (professores/formadores do 6° ao 9° ano). Esta passou a contribuir promovendo algumas modificações no projeto. No entanto, somente nos anos posteriores acontecem eventos de divulgação.

Em 2014 ocorre o "I Seminário do Núcleo de Educação para a Diversidade" com o lema "Nossa multiplicidade étnica e diversidade humana", realizado no auditório da SEMED com a presença de algumas entidades (Promotoria da infância e juventude, Associações comunitárias, Pastoral carcerária, Conselho tutelar, Centro de testagem e aconselhamento, Polícia Militar e Detran). Cada representante foi convidado a palestrar, apresentando "seus respectivos papéis junto às comunidades em Marabá". Tratou-se de seminário interno de apresentação do Núcleo. (Pasta/arquivo Núcleo de Educação para a Diversidade, s/d)

Em 2015, a equipe de coordenação do Núcleo realizou o II Seminário, com lema "Diversidades no Contexto Escolar", no auditório da Escola Municipal de Ensino Fundamental Judith Gomes Leitão, no Núcleo da Marabá Pioneira. Nesse segundo momento a intenção foi apresentar o Núcleo/projeto aos professores/as, gestores/as escolares, funcionário/a da SEMED, coordenadores/as e comunidade em geral. Nesse evento a equipe apresentou os dados do perfil dos alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Arthur Guerra Guimarães.

[32] Faltando um mês para a entrega do texto final desta dissertação tivemos contato com novos documentos (Pastas/arquivos, cadernos de registros e um Relatório do projeto Piloto realizada na escola Arthur Guerra Guimaraes) relacionados ao NUPED. Essa descoberta permitiu uma visão mais profunda do Núcleo, apesar do curto tempo existente para sua análise.

O contexto de idealização, divulgação, reelaboração do projeto, bem como, execução do projeto piloto na escola Arthur Guerra, no bairro Amapá –Núcleo Cidade nova, se deu no governo municipal de João Salame Neto (PPS),[33] que segundo os depoimentos foi uma gestão problemática na educação, inclusive com troca de secretário de educação.

> Período político conturbado na gestão de Secretaria de Educação, movimentos sociais buscando garantir a não retirada de direitos com greves. No âmbito educacional, tínhamos a falta de professores nos quadros do município (seja por negligência da SEMED e/ou da ausência do profissional em greve), criando assim, um ambiente não apropriado ao ensino-aprendizagem, em muitas escolas". (Professor/formador E, entrevista realizada em 28/06/2022 através de questionário enviado pelo Whatzapp).

Ao que tudo indica foi uma gestão sem muito compromisso com a educação já que cogitaram fechar o departamento de formação do 6° ao 9° ano. Segundo o já mencionado entrevistado, o Secretário de Educação da época, o professor Pedro Ribeiro Souza (que assumiu a secretaria após a saída de seu antecessor Luiz Bressan) chegou a anunciar o fechamento e orientar os formadores a se dirigir ao setor de Recursos Humanos (RH) para pegar o memorando de encaminhamento a outros setores. Porém, antes do final do dia os mesmos receberam a notícia pela diretora de ensino da época, sobre a mudança de planos, ou seja, o departamento continuaria funcionando. Ainda assim, a sensação de instabilidade tomou conta da equipe.

Entretanto, apesar dessa conjuntura, a equipe de formação ainda se aventurou na implementação do NUPED, acreditando que o mesmo seria capaz de "potencializar as políticas educacionais do próprio município" e ainda resolver as demandas de cada escola. Todavia, o potencial e a amplitude do Núcleo exigiriam alguns investimentos, como por exemplo, recurso humano e financeiro. A gestão municipal não demonstrou interesse em implementar o projeto.

3.1.1 NUPED: Narrativa de um documento

O NUPED, de acordo com o próprio documento de sua formulação, estrutura-se a partir da elaboração de um projeto contendo introdução, apresentação, atribuições, justificativas, objetivo geral, objetivos específicos, atividades e metodologias de trabalho, equipamento para registros e conservação de informações, cronograma de trabalho, embasamento teórico e

[33] A administração de João Salame Neto (PPS) e Luiz Carlos Pies (PT) teve inúmeros problemas, alguns advindos das alianças, acordos realizados no período da campanha com setores da burguesia, que passam a cobrar os "investimentos" que fizeram. Para entender os meandros de seu governo e sua subserviência a alguns setores econômicos de Marabá, ler "Expansão do Capital, luta de classes e poder local na Amazônia: um estudo sobre a composição do poder político no município de Marabá/Pará (1985-2012)", dissertação de Mestrado de Joyce Cardoso Olímpio Ikeda. Disponível em: https://pdta.unifesspa.edu.br/images/Joyce.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.

referências. Este projeto tem a finalidade de "apresentar o Núcleo de Educação para a Diversidade e Pesquisas Educacionais da Secretária Municipal de Educação, NUPED – SEMED e suas atribuições enquanto núcleo de pesquisa, de integração institucional e apoio educacional" (NUPED, 2018, p. 2).

Os escritos do documento expõem o núcleo como dispositivo da Secretaria de Educação, com a pretensão de ser referência em sua atuação.

> O NUPED/SEMED será uma referência em pesquisa, manutenção e socialização de informações pertinentes ao desenvolvimento educacional no Município como núcleo de apoio à educação, terá a função de intermediar e registrar os diálogos entre os órgãos de ensino da rede municipal, e estes, com as mais diversas instituições comunitárias (NUPED, 2018, p. 2).

O Núcleo funcionaria, caso tivesse sido implementado, no setor de Coordenadoria de Formação de 6° ao 9°, dentro da SEMED, atuando como "um fornecedor de informações educacionais, um incentivador da integração institucional e base de apoio pedagógico. Suas ações e intervenções serão estritamente direcionadas à educação" (NUPED, 2018, p. 2), com a responsabilidade de obtenção de informações, registrando e processando ações e eventos educacionais, bem como, comparando métodos e por fim, analisando os efeitos e possibilitando sugestões. Seu objetivo geral assim se apresenta:

> [...] terá como meta concentrar esforços na coleta e processamento de dados relevantes aos investimentos educacionais da Rede Municipal de Ensino, analisar informações e apresentar resultados à Secretaria de Educação e demais instituições de ensino. Intermediar os diálogos entre a Secretaria de Educação e as Unidades Escolares, e essas com as diversas instituições comunitárias e sociais na cidade (NUPED, 2018, p. 6-7).

Um ponto interessante referente às atribuições do Núcleo, indica o tratamento de "informações coletadas através de metodologias estatísticas e processamentos de dados. Tratará da constante verificação, registro, análise e apresentação dos resultados nos diversos estabelecimentos de ensino" (NUPED, 2018, p. 2). Com essa atividade de pesquisa seria possível diagnosticar as prioridades de cada escola, e assim, adotar medidas específicas para sua realidade, atendendo de certa maneira as reinvindicações dessa comunidade. Houve o desenvolvimento de um projeto piloto, realizado na E.M.E.F Arthur Guerra, exposto no próximo tópico, indicando que o Núcleo conseguiu, com a coleta de dados identificar um problema, que se concretizou porque a Secretaria de Educação não considerou relevante.

> Nós fizemos uns estudos lá. [...]. Teve essa colaboração fantástica. E aí, nós fomos, nós descobrimos, fizemos ali um filtro: mostrou a identidade, a religiosidade, tudo direitinho, como deveria mostrar para secretaria. Dizer assim: olha esse aqui é onde nós podemos trabalhar mais para melhorar mais essa comunidade. Ficou tudo no perfil, bem feito. Tá lá o trabalho. Daí nós chegamos e falamos: olha se não for tomada as providências necessárias aquela escola vai fechar (Professor/Formador E, entrevista – 05/01/2022).

Com essa visão geral das demandas da comunidade escolar, a SEMED atuaria na resolução das inúmeras questões evidenciadas a partir do processo de investigação realizado pelo próprio Núcleo. Dessa maneira, suas ações poderiam possibilitar uma elevação na qualidade de ensino.

Chama a atenção o papel de articulador do NUPED, que seria intermediário dos diálogos entre os órgãos de ensino da Rede Municipal, como também, seu diálogo com as mais diversas instituições comunitárias:

> Famílias, Comunidades indígenas, Associações de Bairros, Conselhos Tutelares, Centros Religiosos, Repartições Jurídicas, Delegacias, Polícia Militar, Exército, Universidades, Fundação Casa da Cultura de Marabá, Centro de Zoonoses, Fundação Zoobotânica de Marabá, Órgão do Trânsito, Câmara Municipal, Secretarias Municipais, Centro de Testagem e Aconselhamento, Procuradoria da infância e Juventude, Hospitais (NUPED, 2018, p. 2).

Diante do exposto, nos questionamos sobre as intenções do Núcleo ao acionar esses órgãos. De que forma os mesmos contribuiriam para o desenvolvimento das atividades propostas pelo núcleo? No entanto, as fontes indicam a busca por parcerias, cujo objetivo seria construir uma educação de qualidade. Sobre isso, destacamos as experiências de projetos desenvolvidos nas escolas "O Pequeno Príncipe" e "Gaspar Vianna –Anexo, como exemplo de que o diálogo/parceria com as instituições pode ser de grande relevância e contribuir para o processo de ensino-aprendizagem. Os projetos de ambas as escolas discutiam temáticas como Educação das Relações Étnico-Raciais[34], Lei Federal 10.639/03 e 11.645/08[35], entre outros. O desenvolvimento ocorreu com a colaboração e a parceria[36] de grupos e instituições, como o

[34] O referido projeto foi mencionado na entrevista da professora de História D. Para mais informações ler: "Projeto? Quem Sou Eu?": a implementação da Lei Federal 10.639/03 na E.M.E.F O Pequeno Príncipe? Em Marabá/PA (2012-2018), TCC de Nayanna Samylle Silva Sousa, do curso de História da Unifesspa, defendido em 2019.

[35] Este projeto é realizado numa escola localizada na Folha 33, bairro Nova Marabá, periferia de Marabá. Sobre esse projeto ler: "A Terra e Sua Mãe: A dupla Que lhe Dá Vida": Leitura a partir de Carolina de Jesus em uma escola pública em Marabá-PA, da doutoranda em História Social da Amazônia (PPHIST/UFPA, Tayanná Santos de Jesus Sbrana et al. Disponível em: https://periodicos.unisantos.br.

[36] Estes e outros grupos/instituições participaram desses projetos. Consideramos importante destacar alguns nomes que sempre se colocaram à disposição para contribuir nesses projetos, como por exemplos Geovana Miranda, trancista e coordenadora do grupo Dandara, Ruth Santana (bolsista/Levante da Juventude), Sergianne Rosa Tavares (Levante da Juventude), Eduardo Nunes da Silva (estudante de História), Eliza Corrêa Santos (estudante de História), Fatima Barros (professora, já falecida em decorrência da pandemia do covid-19, liderança do

N'Umbuntu/UNIFESSPA[37], Dandara[38] Galeria Vitoria Barros[39], lideranças Quilombolas, professores/as de História, estudante e bolsistas da UNIFESSPA, etc.

Prosseguindo com a discussão, o projeto do NUPED destaca, no item "Atribuições", a responsabilidade do Núcleo em algumas instâncias. No "âmbito administrativo", seria registrar as atividades pensadas e realizadas nos setores da Secretaria de Educação e seus respectivos Planos de Ação, além de possibilitar a socialização destes entre os professionais envolvidos (diretores, coordenadores e formadores) (NUPED, 2018, p. 3). Também, registraria as propostas educacionais desenvolvidas por cada escola, assim como apresentaria às coordenações de ensino da SEMED. Nesse sentido, a dinâmica, segundo o projeto, seria proporcionar diálogos entre as escolas e a Secretaria, ou seja, compartilhar as propostas e os objetivos.

No âmbito das ações do projeto junto às escolas,

> [...] caberá ao Núcleo investir na coleta ininterrupta de dados que estejam diretamente relacionados às unidades de ensino e suas respectivas comunidades escolares: identificação dos diretores, coordenadores, professores, pessoal de apoio, suas formações, religiões ou crenças e respectivas atividades na(s) unidade(s). Assim, o Núcleo criará possibilidades para premiações e elogios ou outras formas de agradecimento, em função do apoio prestado à educação do município. A pretensão será estimular o diálogo entre os referidos profissionais e a Secretaria. Neste caso, o Núcleo se encarregará da intermediação dessas aproximações entre profissionais da educação e Secretaria, que podem ser efetivadas com o uso de mídias ou em eventos de curta duração. Estas ações do Núcleo serão registradas e transformadas em documentos para seus arquivos (NUPED, 2018, p. 3).

Quilombo São Vicente), Janailson Macedo (professor), na época dos projetos coordenador do N'umbutu (prof. UNIFESSPA) e muitos outros/as.

[37] O N'umbuntu é um Núcleo de estudos, pesquisa e extensão ligado ao departamento de Pedagogia FACED/Marabá, criado em 2011 com objetivo de realizar discussão referente ao pensamento social "em torno das relações étnico raciais, movimentos sociais e suas interfaces com a educação no Brasil. [...]. Seu codinome se referência no universo de matriz africana conhecido no país como nação Banto, cuja expressão mais conhecida Ubuntu significa "Eu sou o que sou porque nós somos". (LIMA; VILLACORTA; LUÍZ; MEDEIROS, 2015, s/p).

[38] Dandara "É um movimento de mulheres que lutam contra o racismo, machismo e desigualdade sociais. Assim como, pelos direitos das mulheres negras e indígenas". Elas são de Itupiranga, cidade próxima de Marabá, porém mantêm conexão com alguns grupos de mulheres e movimentos negros de Marabá. (Informação enviada via WhatsApp pela coordenadora do grupo, Geovana Miranda, em 21 de julho de 2022).

[39] Galeria Vitória Barros, fundada pela artista Vitória Barros, recentemente transformada em Instituto de Artes. Tem 20 anos de existência, sendo uma instituição sem fins lucrativos. Atua como articuladora do desenvolvimento e bem-estar social e oferece uma variedade de atividades a públicos diversos. Incentiva a produção artística, promove formação e qualificação ao seu público. Os dois pilares do Instituto: a GALERIA, mantém-se como um espaço democrático de difusão e promoção das artes visuais, sobretudo em relação aos artistas locais. É também um espaço que fomenta ações educativas, a partir de parcerias com instituições de ensino, servindo-se como instrumento pedagógico na formação de alunos e professores. O LABORATÓRIO DE CRIAÇÃO constitui a veia pedagógica da instituição, com turmas permanentes para crianças, jovens e adultos, atividades de desenho, pintura e musicalização em diversos instrumentos e canto. (Informações enviadas via WhatsApp por Iêda Maria Martins Mendes, Diretora do Instituto de Arte Vitória Barros, em 21 de julho de 2022).

Tais informações, referentes às escolas e seu entorno, são relevantes já que dessa forma os sujeitos das unidades educacionais obtêm conhecimento de seu público e tudo o que lhes diz respeito. Inicialmente, a busca de dados para obtenção de informações desses sujeitos ocorreria através da elaboração de um questionário. Assim, a equipe componente do NUPED[40] faria uma investigação do quadro escolar, em seguida identificaria a formação sociocultural dos discentes de cada escola, alcançando informações como "situação social, empregatícia e conjugal dos indivíduos da família, número de irmãos, deficiências físicas, religião ou crença. Além disso, criará situações para a verificação dos alunos em suas capacidades de leituras, escrita, cálculos, operações fundamentais e raciocínio lógico" (NUPED, 2018, p. 3).

Sobre isso, observa-se duas questões relevantes: a investigação contextual da vida dos alunos e a verificação de suas habilidades. Também a proposta pretendia descobrir as "características religiosas; peculiaridades alimentares; características camponesas; processo migratório e grupos com necessidades de atenção especial: grávidas precoces, trabalho infantil, situação social, indivíduos com deficiências, relação família/escola, índice de criminalidade, violência e reincidências" (NUPED, 2018, p. 4). De toda maneira, "conhecer" os alunos, suas famílias e as questões que os envolvem permitem compreender visões de mundo, assim como, possibilita uma relação mais afetiva entre professor/a e aluna/o.

Sobre essa temática de construção de afetividade entre docentes e discentes, Bell Hooks afirma:

> [...] as professoras faziam de tudo para nos "conhecer". Elas conheciam nossos pais, nossa condição econômica, sabiam a que igreja íamos, como era nossa casa e como nossa família nos tratava. Frequentei a escola num momento histórico em que era ensinada pelas mesmas professoras que haviam dado aula a minha mãe, às irmãs e aos irmãos dela. Meu esforço e minha capacidade para aprender sempre eram contextualizados dentro da estrutura de experiência das várias gerações da família [...] (HOOKS, 2013, p. 11).

Esse é um ideal de escola e ensino onde prevalece a preocupação com o aluno e seu contexto político-social, apontado por Bell Hooks. Evidente que a autora está tratando de uma realidade vivida por ela durante a vigência da segregação racial nos Estados Unidos, quando as escolas para os/as alunos/as negros/as ainda eram efetivos. No entanto, a experiência vivenciada por Hooks permite imaginar que a proposta de investigação do NUPED possui potencialidade

[40] De acordo com os documentos coletados para a pesquisa, a equipe que compunha o Núcleo entre 2014 e 2015 eram: Regina Batista, Jully Joi, Pedro Chaves, Wellington Sousa, Nilza Helena. Nesse período o professor/formador Aldair Carneiro tinha se afastado para o doutorado. Essa parece ser uma equipe coordenadora, havendo mais pessoas engajadas no projeto.

e possibilidade para essa construção de afetividade, caso prosseguisse no víeis de investigação das questões que envolvem a vida dos alunos.

No item “Justificativa”, o documento menciona as desigualdades socioeducacionais existentes no Brasil, chamando atenção para que todos os profissionais em educação, bem como, todos os setores da sociedade se esforcem no desenvolvimento de ações concretas no sentido de modificar tal situação (NUPED, 2018). Sugere a educação como caminho para a conquista da cidadania, sendo necessário um comprometimento político para que se concretize como elemento de transformação social.

> A Educação Básica de qualidade é um direito assegurado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Um dos fundamentos do projeto de Nação que estamos construindo, **a formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. (Grifo nosso)** A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças (BRASIL, 2013, p. 4).

Além de as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) mencionar educação como um alicerce importante para o “exercício pleno da cidadania”, os Parâmetros Curriculares (PCN) também afirmam que o “papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos” (BRASIL, 1998, p. s/p).

O texto contextualiza a realidade do país no que se refere ao modelo de desenvolvimento brasileiro que exclui “parcela significativa da população de ter acesso à escola ou nela permanecer, agenda de inclusão educacional enfrenta grandes desafios” (NUPED, 2018, p. 4), no que diz respeito à universalização do acesso e à permanência no sistema educacional/escolar. Verifica-se então a exposição socioeducacional de exclusão social, por isso a necessidade de inclusão, para que todos/as tenham as mesmas oportunidades.

Ainda nesse tópico é mencionado as DCNEB como exemplo de política educacional relevante e capaz de permitir o atendimento à diversidade. O NUPED se embasa também nesse documento federal para constituir-se como projeto, no intento de resolver as demandas que compõem a educação do município, ou seja, as DCN sugerem que haja uma estreita relação entre as instituições comunitárias e as de ensino.

> Nota-se, nas referidas diretrizes educacionais, a preocupação em manter em constante diálogo os estudantes, suas famílias e demais cidadãos ao conjunto de instituições com seus projetos de atenção comunitárias. As comunidades e suas respectivas famílias,

> na referida proposta de orientação, estariam em um *feedback* ininterrupto com os diversos órgãos de ensino, bem como, com outras instituições de orientação e apoio sociais. (NUPED, 2018, p. 5)

Verifica-se que os PCN é outro documento que endossa a relevância "de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro" (BRASIL, 1998, p. s/p).

Interessante pensar que as diretrizes, assim como outros documentos nacionais possibilitam a construção de dispositivos que visem combater as desigualdades educacionais, assim como, outras problemáticas. Nesse sentido, podemos observar que mesmo havendo políticas públicas para implementação das Leis Federais nº 10.639/03 e nº 11.645/08, é necessária uma adesão/ação dos governos municipais no sentido de pensar formas de implementá-las, de forma eficaz, o que nem sempre ocorre.

O documento/NUPED evidencia que o reconhecimento de uma parcela da população brasileira de que o país é plural, resultou em políticas públicas educacionais como por exemplo: a Lei de Diretrizes e Base de Educação Nacional, Lei 9.394 de 1996, (LDB) que orientam o ensino a partir de algumas percepções. "Estado Laico, determinando o direito à liberdade de manifestações culturais e instituindo como infração educacional qualquer prática de Proselitismo (NUPED, 2018, p. 5). Segundo o documento, as orientações da LDB devem ser seguidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997. Este traz consigo diretrizes/orientações diversas e relevantes, com possibilidade de uma ampliação curricular, por meio dos chamados temas transversais: "Diversidade Cultural, Sexualidade e Cidadania, Ética, Trabalho e Consumo" (NUPED, 2018, p. 5).

> **Os Parâmetros Curriculares Nacionais** foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1998, s/p).

Os Parâmetros consideram importante que a escola aborde questões da sociedade brasileira, além dos mencionados acima pelo NUPED, a temática do meio ambiente, pluralidade cultural e saúde fazem parte dos temas transversais. A temática do meio ambiente foi muito debatida em Marabá em formações de professores no início dos anos 2000, de acordo com os depoimentos coletados nas entrevistas com os/as formadores/as. Outra questão abordada pelos PCN, diz respeito ao papel da escola:

> [...], é necessário redefinir claramente o papel da escola na sociedade brasileira e que objetivos devem ser perseguidos nos oito anos de ensino fundamental. Os Parâmetros Curriculares Nacionais têm, desse modo, a intenção de provocar debates a respeito da função da escola e reflexões sobre o que, quando, como e para que ensinar e aprender, que envolvam não apenas as escolas, mas também pais, governo e sociedade. (BRASIL, 1998, p. 9)

Os PCN, além de provocarem reflexões a respeito da função da escola, permitem que percebamos o processo de ensino-aprendizagem como uma responsabilidade da sociedade, governantes e pais/família.

> [...] a importância da participação da comunidade na escola, de forma que o conhecimento aprendido gere maior compreensão, integração e inserção no mundo; a prática escolar comprometida com a interdependência escola-sociedade tem como objetivo situar as pessoas como participantes da sociedade — cidadãos — desde o primeiro dia de sua escolaridade (BRASIL, 1998, p. 10).

Outras legislações relevantes utilizadas como embasamento para a justificativa do NUPED são as Leis Federais nº 10.639/03 e nº 11.645/08, expondo o processo de promulgação das mesmas, bem como, referenciando outras normativas que os acompanham.

> Em 2003 foi sancionada pelo presidente da República a Lei Federal 10.639, de 9 de janeiro, determinando a inclusão obrigatória, no currículo da rede de ensino, do estudo da "História e Cultura Afro-Brasileira" e outras providências. Em 2004 foram aprovadas, pelo Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo que passaram a oferecer mecanismo de pesquisa e ensino destacando as peculiaridades de tempo e necessidades educacionais das comunidades camponesas As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, além da Resolução número 1 do CNE, de 7 de junho de 2004, que instituiu as mesmas Diretrizes. Essas proposições provocaram alterações na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB). As posteriores modificações inseridas na LDB pela Lei Federal 11.645, de 10 de março de 2008, não invalidaram nem revogaram as leis anteriores, mas acrescentaram a obrigatoriedade dos estudos referentes a questão indígena. (NUPED, 2018, p. 6)

Dando ênfase para a presença da legislação dentro do projeto, verificamos que os depoimentos apontam também a existência de discussão e preocupação da equipe que coordenava o NUPED no processo de sua formulação. Vejamos o que diz o Professor/Formador E sobre esse fato.

> [...] tínhamos esse cuidado e com isso, nós fomos observando [...] a necessidade de incluir também a Lei né. Então, [...] a professora Regina e o professor Aldair sempre muito conectado em relação a essas questões principalmente da lei né. É eles começaram então a trabalhar isso em nós também, de forma geral. Como é que nós poderíamos também colaborar de forma efetiva dando esse apoio. O que que

> aconteceu então, nós percebemos [...] uma necessidade de criarmos uma base na formação e um Núcleo que pudesse produzir. [...] (Professor/formador E, entrevista – 05/01/2022).

O que tudo isso nos revela? Concretamente, observamos que as supracitadas legislações, além de estar presente no texto do projeto, a entrevista indica ter havido uma espécie de formação/mobilização para algumas pessoas da equipe que pareciam não ter tanta familiaridade com o assunto, uma questão também para problematização. No entanto, isso significa ainda que essa experiência do Núcleo permitiu uma discussão sobre a lei dentro da secretaria, entre os formadores das outras áreas de conhecimento (matemática, geografia, artes, ensino religioso, entre outros).

Por último, observamos a defesa do conceito de diversidade, que parece ser uma questão central do projeto. O debate é que o termo não se restringe às populações negras e indígenas, ou seja, "ultrapassam esses limites". A narrativa é que o termo diz respeito a sociedade como um todo, "já que às diretrizes citadas instigam a busca infinita por elementos sociais, familiares e individuais por diversas vezes invisibilizados nos projetos educacionais" (NUPED, 2018, p. 6).

Portanto, os dados coletados pelo Núcleo, "relacionados as características e dinâmicas socioculturais comunitárias precisam ser tomadas como norte na verificação das respectivas necessidades educacionais e consequentemente, na formulação dos encaminhamentos educacionais" (NUPED, 2018, p. 6).

Ainda assim, é inquietante observar essa narrativa de que o Brasil plural precisa se organizar para que todos/as sejam incluídos/as, no sentido de garantir uma ampliação de conhecimentos, que até citam as Leis Federais nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Porém, a ênfase no debate da diversidade nos parece problemático, tendo em vista a carga de complexidade que o conceito traz consigo. A categoria diversidade pode ser utilizada em diferentes vieses e perspectivas, ora sendo uma forma de mobilizar o debate sobre relações étnicos-raciais, mas ora pode destoar do seu combate político e social, e cair na armadilha de que todos somos diversos, então não há necessidade de atendimento a demandas de grupos com pautas específicas. Porque possibilita uma ampliação, pode esvaziar seu conteúdo político, social e de luta por direitos.

Para além dessa problemática do conceito "diversidade" defendido por este projeto, devemos reconhecer a potência dessa proposta e as várias possibilidades já mencionadas nessa análise/tópico. Tendo em vista que todas indicam que possíveis questões do cotidiano educacional poderiam ser debatidas e problematizadas, caso ele fosse implementado. Outro

fator importante que reforça esse argumento é a experiência que o Núcleo realizou em uma escola municipal.

3.1.2 NUPED: Projeto Piloto na Escola Arthur Guerra

Figura 7 – Arquivo NUPED

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Marabá

Este último tópico sobre o projeto NUPED se constitui a partir do surgimento de alguns documentos referentes ao projeto piloto desenvolvido na E.M.E.F. Arthur Guerra Guimarães, localizada no bairro Amapá – núcleo Cidade Nova – pela equipe que coordenava o Núcleo no período que corresponde a 2014 a 2015, conforme os documentos acessados (Pasta/arquivo, caderno de registro e Relatório da Pesquisa realizada na escola).

Analisando os documentos verifica-se que aconteceram dois eventos importantes referente ao NUPED, um de apresentação a toda a equipe da secretaria e entidades do município (interno), o outro uma socialização a professores e professoras e toda comunidade escolar (externo).

O primeiro, intitulado de "I Seminário do Núcleo de Educação para a Diversidade", realizado pelos professores/formadores que coordenavam as atividades: Regina Celia Correa Batista (então coordenadora do Núcleo), professora Jully Joi, Aldair Carneiro, Pedro Chaves, Nilza Helena e Wellington Sousa, (Deise dos Anjos, pesquisadora/antropóloga/N'umbuntu, fez parte da equipe por alguns meses). Esse evento foi realizado em 27 de junho de 2014, das 8hs às 17h no auditório da SEMED e teve como lema "Nossa Multiplicidade étnica e diversidade humana" (Pasta/arquivo, 2014/2015).

Nesse momento, o texto do projeto apresentado é a primeira versão/esboço escrito pelo professor/formador Aldair Carneiro, ainda com a nomenclatura Núcleo de Educação para a Diversidade (NED). Destacamos na referência do documento a presença da Lei Federal 10.639/03, assim como aparece na versão modificada. Ainda nesse bloco de documentos, acessamos o cronograma de atividades do Núcleo e um modelo de ficha para a pesquisa nas escolas e por fim, dois modelos de ofício.

Sobre o cronograma do ano de 2014, verifica-se atividades para os meses de abril, maio, junho e agosto. Atividades como: reformulação do projeto, elaboração de questionário, socialização, escrita de ofícios, trabalho de campo, organização dos resultados coletados, avaliação e críticas dos resultados coletados, apresentação dos primeiros resultados da pesquisa para a formação e para as escolas, parceria com o conselho tutelar e pesquisas.

Em relação às fichas/questionários observa-se a existência de dois modelos, um mais simples e outro mais complexo, com questões voltadas aos alunos, no intuito de verificar seu perfil, criando perguntas com informações variadas: questões mais pessoais "Identificação do aluno, Identificação étnica-cultural, dados escolares e Identificação socioeconômica".

O "Questionário Econômico, Sociocultural e Escolar dos Alunos do 6° ao 9° ano" (Ver Anexo A), se subdivide em quatro partes. A primeira, intitulada "Identificação do aluno" busca informações mais pessoais. Quer saber onde nasceu, idade, se tem irmãos (quantidades) ou se tem filhos, se possui necessidades especiais, com quem mora, se a residência fica localizada na zona urbana ou rural, entre outros aspectos.

A segunda parte, nomeada "Identificação étnico-cultural", quer saber como o aluno se identifica etnicamente (branco, negro, pardo, indígena, amarelo e outros), sua religião (cristã católico/evangélica, afrodescendente, espírita, outras), ambiente de lazer, se participa de atividade esportiva e projeto social.

Sobre a terceira parte, constituída como "Dados escolares", solicita-se nome da escola que está matriculado, ano/série em que foi matriculado, a situação escolar do ano anterior: se foi aprovado ou não, se estudou ou não era desistente. Em caso de desistência que ele/ela explique o motivo. Sobre a situação escolar do ano vigente, solicita-se que indique sua situação: com ou sem dependência ou ainda se está matriculado somente na dependência; e por fim, nomear a disciplina. O questionário solicita que o estudante aponte qual disciplina gosta e a que menos gosta. Em seguida, essa parte pede que indique qual tipo de leitura costuma fazer/ler, (quadrinho, jornal, revista, livros didáticos ou paradidáticos, nenhum, outros), os assuntos da leitura (notícias, romance aventura, poesia, científicos, nenhum, outros); e, por fim, se utiliza ou não algum meio de transporte para ir à escola, e em caso afirmativo, indicar qual.

Por último, a quarta parte da ficha, rotula-se “Identificação socioeconômica”, com questões referentes à situação financeira do aluno e sua família. Se recebe o bolsa família, se “possui alguma atividade remunerada” ou alguém do núcleo familiar: pai, mãe, padrasto/madrasta, avos, irmãos ou se todos estão desempregados. Caso a resposta mencione que todos estão desempregados, indicar “como a renda é gerada”. Em seguida, as questões investigam “o tipo de ocupação”, se os mesmos residem em casa própria, alugada, cedida ou outros.

Dois modelos de ofícios são destinados às escolas e entidades. O primeiro ofício foi enviado a várias entidades com intuito de participarem do “I Seminário”, como aconteceu neste destinado à Promotoria da Infância e Juventude.

> Através deste documento estamos comunicando a esta ´Promotoria da Infância e Juventude, a criação do Núcleo de Educação para a Diversidade da Secretaria Municipal de Marabá, cujo objetivo será o de levantar informações sobre as peculiaridades comunitárias e, a partir delas, criar ações específicas que atenda a cada especificidade. Um dos objetivos de referido Núcleo será buscar parcerias junto a instituições às dinâmicas sociais e, que por sua vez, possam fornecer informações acerca de seus ofícios e contribuir com o projeto educacional deste município. Portanto, aproveitamos a oportunidade para solicitar a contribuição desta Promotoria nesse processo. A sugestão será nesse primeiro contato, a de proporcionar um momento de diálogo entre os professores da Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Marabá e Promotoria da infância e Juventude (Pasta/arquivo, 2014/2015).

De acordo com as fontes, além da Promotoria da infância e juventude, entidades como: Associações comunitárias, Pastoral carcerária, Conselho tutelar, Centro de testagem e aconselhamento, Polícia Militar e Detran, receberam ofício e estiveram presentes nesse evento, inclusive palestrando. Os mesmos foram convidados a exporem suas atribuições junto à comunidade, assim como, apresentar “as diversidades de situações-problema encontradas em suas respectivas áreas de atuação” no município.

Há entre cópias de ofícios alguns com carimbo e protocolo de recebimento, sendo que neles é possível visualizar que o evento aconteceu dia 27 de junho de 2014 das 08 às 18hs, na Secretaria de Educação. Outro aspecto, comum com os depoimentos e o próprio projeto/NUPED já analisado no tópico anterior, diz respeito a pretensão do Núcleo de “manter um diálogo permanente” com entidades/instituições e comunidades escolares no intuito de estabelecer diálogo com as comunidades, podendo realizar sua descrição, identificando seu perfil, bem como, desenvolvendo relatórios para a secretaria atuar mediante ao resultado dessa investigação. Dessa forma, após o trabalho de pesquisa do Núcleo a própria escola pode adequar suas ações educativas, e assim resolver as demandas educacionais.

Outra questão interessante diz respeito a intenção do NUPED em efetivar parceria com a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). É possível perceber isso nos eventos/seminários, como também, na entrevista do professor/formador E.

> [...] nós convidamos inclusive, nesta época a Universidade Federal [UNIFESSPA] ainda fazia parte o professor José Pedro, o professor Narciso, [matemática] a professora Nilza [Brito] da área de linguagem. O professor José Pedro na área dos Estudos Amazônicos e outros também. É, inclusive das ciências sociais, e outros mais. Professora Hildete dos Anjos também fez parte, professor Alixa também, da área de artes. Só que, essa questão infelizmente não foi tida é, com muito aceite [aceita] pela atual gestão na Secretaria [ele se refere à gestão do Salame] de Educação, nessa época (Professor/formador E – entrevista – 05/01/2022).

Outros profissionais também foram convidados, inclusive integrantes do N'Umbuntu/UNIFESSPA. A equipe que coordenava o Núcleo pretendia com isso construir uma proposta de formação continuada e articular com as demandas do NUPED. Porém, não recebeu apoio da gestão/SEMED, pelo contrário, foram desestimulados a não continuarem essa parceria.

> Daí nós tivemos os encontros, fizemos tudo para organizar a proposta de formação pra caminharmos juntos com a universidade, com o pensamento da universidade aproveitando e traçando caminho da formação continuada dos professores, claro que a universidade tem a sua, o seu olhar e nós como formadores temos o nosso. Então nós fomos ali é traçando possibilidades. Quando eu tive aquele balde de água novamente. E o Secretário de educação não ia muito bem com essa ideia da universidade dentro ali da Secretaria e tudo mais. E eu fazia o que como formador? Eu convidei os centros de apoio aos deficientes visuais professores como grupo de formação, convidamos os professores da universidade, toparam e tal. (Professor/formador E – entrevista – 05/01/2022)

Há registros de roda de conversa ofertada aos professores de História e Ensino Religioso do 6° ao 9° ano, com a antropóloga/Pedagoga Rosani Fernandes (UNIFESSPA) com o título "Diversidade e Relações Étnico Raciais", ocorrida em 23 de setembro de 2014.

Quanto ao ofício enviado à escola e, nesse caso nos referimos a Escola Municipal de Ensino Fundamental Arthur Guerra Guimarães[41], onde foi desenvolvido o projeto piloto. O mesmo explica sobre a existência do Núcleo e comunica a direção e equipe da escola da intenção de desenvolver a pesquisa, bem como, ter seu apoio:

> Estamos por via deste documento comunicando a direção, coordenação e professor desta escola a criação do Núcleo de Educação Para a Diversidade da Secretaria

[41] A referida escola é localizada no bairro Amapá, próximo do INCRA. Conforme previsão do Núcleo, mediante a pesquisa realizada na escola um ano depois ela fechou. Hoje a mesma foi transformada em um "centro de apoio aos deficientes visuais" e Núcleo da EJA.

> Municipal de Educação de Marabá. Além de tudo, pedir a compreensão e o apoio nas respectivas pesquisas que serão desenvolvidas nesta Escola Municipal no dia 19 de maio, onde será realizado um processo de sondagem acerca das características socioculturais, estabilidade familiar e necessidades educacionais dos alunos, a princípio, do "fundamental menor". As informações colhidas passarão por análises com fins de obtenção de respostas para melhores investimentos educacionais. Agradecemos apoio (Pasta/arquivo, 2014/2015).

Além desse primeiro contato através do referido ofício, no dia 17 de março de 2015 a equipe encontrou-se com a gestão da escola, além de professores e professoras. Uma conversa sobre a entrega do questionário, as estratégias para preenchimento, o prazo de devolução e as demandas da escola. "A diretora e demais educadores salientaram a necessidade de uma ação de prevenção contra o uso de drogas" (Pasta/arquivo, 2014/2015).

Figura 8 – Reunião do Núcleo com a equipe da Escola Arthur Guerra

Fonte: Arquivo/SEMED

Em uma conversa informal com o professor de História Everton Correa[42], foi possível descobrir que os professores da escola Arthur Guerra "responderam/receberam um pequeno questionário", e que "foi feito uma pequena reunião, um pequeno encontro que eu tive com a Regina na época. E nesse encontro eu respondi um pequeno questionário [...], mas se perguntava muito nesse relatório, como é que se lidava com essa questão da diversidade [...]". Considerou relevante essa experiência e levou essa discussão sobre a diversidade para a sala de aula.

[42] Everton Alan Correa da Silva é professor de História do Município há 15 anos. Nesse contexto de desenvolvimento do projeto piloto do NUPED, lecionava na E.M.E.F. Arthur Guerra Guimarães. As informações foram obtidas em conversa informal sobre as atividades do Núcleo, no dia 17 de julho de 2022, através de áudio pela plataforma Whatsapp.

Em relação ao segundo evento, ou seja, o "II Seminário do Núcleo de Educação para a Diversidade e Pesquisa Educacionais", que teve o lema "Diversidades no contexto escolar", datado em 22 de abril de 2015, das 8h às 18hs, no auditório da Escola Municipal de Ensino Fundamental Judith Gomes Leitão, destaca-se que o mesmo parece ter sido grandioso se comparado ao primeiro seminário. Foi distribuído folder com a programação do evento às várias pessoas presentes (professoras e professores, diretores/as e coordenadores/as de escolas, professora da UNIFESSPA, entre outros) (Pasta/arquivo, 2014/2015).

Observa-se que a equipe coordenadora do Núcleo ofertou várias atividades, realizou credenciamento, apresentações das crianças (Escola Tereza de Jesus) com coreografias representando o sincretismo religioso, formação da mesa de abertura com a presença do secretário de educação (Pedro Ribeiro Souza), apresentação do "Histórico do Núcleo e temática Diversidade", pela professora/formadora Regina Célia Correa Batista, então coordenadora do NUPED. A mesma utilizou telas de apresentação em forma de slides, chamando a atenção um trecho presente em um deste:

> [...], o Núcleo estará incumbido de identificar as comunidades em suas principais caraterísticas e peculiaridades socioculturais, bem como, suas necessidades, anseios e características necessários a qualquer ação educativa. Também servir como elo de diálogo entre a SEMED e as Universidades no município (Pasta/arquivo, 2014/2015).

Em sua socialização a coordenadora justifica a relevância do Núcleo no sentido de colaborar com as escolas, com as demandas educativas e ainda estabelecer parcerias com outros setores da sociedade. O que pode denotar uma chamada a responsabilidade de todos para com uma proposta de educação e as questões que as envolvem. Expõe um contexto em que os alunos demonstram muitas vezes desinteresse pelas aulas, que salienta um objeto do conhecimento distante de suas realidades, como também, a ausência de material com temáticas regionais/locais. Nesse sentido, as atividades de pesquisa do Núcleo possibilitariam uma mudança também na organização das aulas e planejamento de projetos. É possível perceber uma discussão acerca do conceito de "diversidade", e dentro desse debate aparecem alguns tópicos interessantes, valendo destacar o mito da igualdade racial e racismo à brasileira, que ao que parece foram problematizados.

Em seguida houve também a palestra/mesa com a temática "Diversidades, Identidades e Formação da Sociedade Marabaense" com a Professora Dr.ª Idelma Santiago (UNIFESSPA). Foram disponibilizados certificados aos participantes, assim como a apresentação do "Relatório Qualitativo do perfil dos alunos da Escola Arthur Guerra" pelo professor especialista em

matemática, Pedro Chaves. Nesse mesmo evento entregou-se o relatório oficialmente à diretora da escola.

Figura 9 - Equipe NUPED entrega Relatório a diretora da escola Arthur Guerra

Fonte: Arquivo/SEMED/Marabá

Figura 10 - Certificado de participação do II Seminário

Fonte: Arquivo/SEMED/Marabá

O referido relatório é o resultado da pesquisa desenvolvida pelo Núcleo na Escola Arthur Guerra. O mesmo possui 19 páginas, incluindo as 5 de anexo com listas das turmas e o "Questionário Econômico, sociocultural e Escolar dos alunos". As demais páginas expõem a tabulação de dados da pesquisa, que foi realizada de 10 a 20 de março de 2015, "uma pesquisa com 202 (duzentos e dois) alunos do 6° ao 9° ano nos turnos manhã e tarde totalizando 08 (oito) turmas" (Relatório da Escola Arthur Guerra, 2015).

A abordagem introdutória do relatório enfatiza a intenção do Núcleo em "mostrar a equipe gestora e a comunidade escolar, as preferências dos alunos, localizações deste público, composição quanto as características culturais, diversidade étnica, diversidade religiosa, espaço para estudar fora da escola, monitoramento de presença, correção de fluxo, ampliação cultural entre outras situações pedagógicas própria da unidade escolar". (Relatório da Escola Arthur Guerra, 2015).

No decorrer do relatório observamos 36 gráficos com resultados do "Questionário Econômico, Sociocultural e Escolar", a partir das perguntas feitas aos alunos. O primeiro diz respeito ao local de nascimento dos estudantes.

Gráfico 1 – Representação da cidade de origem dos estudantes da Escola Arthur Guerra

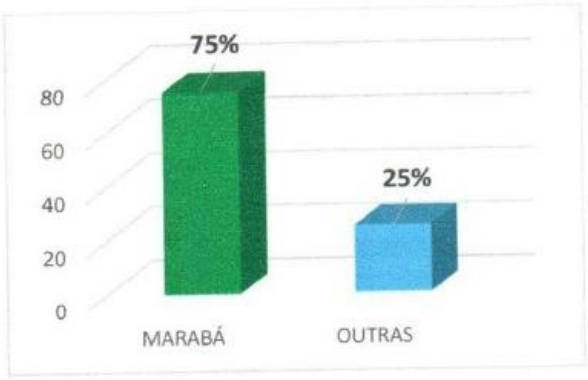


Gráfico 01 – Onde você nasceu?

Fonte: Relatório/Arquivo/SEMED

Nesse primeiro gráfico verifica-se que a maioria dos alunos nasceram em Marabá, 75%, enquanto 25% nasceram em outras cidades. De acordo com o documento, estas informações são importantes para que a escola conheça essas diversidades culturais e as considere quando desenvolver seus projetos.

Gráfico 2 - Representação da Identidade Racial

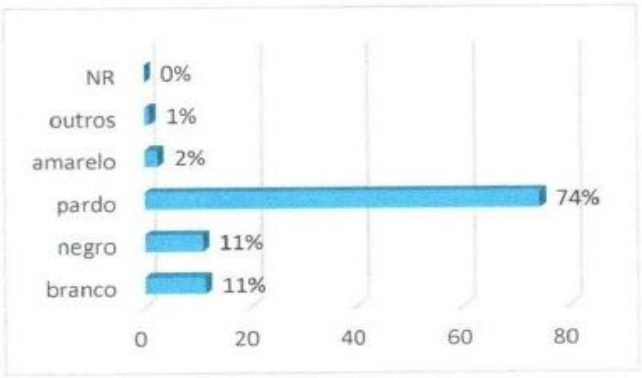


Gráfico 10 – Cor.

Fonte: Relatório/Arquivo/SEMED

O Gráfico 2 responde ao questionamento de “identificação étnico-cultural”. O aluno é solicitado a revelar, dentro das opções dadas, sua cor/raça. A explicação referente ao resultado aponta para a relevância de se descobrir com essa pesquisa a diversidade existente no espaço escolar. Esses dados sugerem a gestão para a realização de “projetos de inclusão e respeito a diversidade étnico-cultural”. (Relatório da Escola Arthur Guerra, 2015).

De acordo com as fontes, a equipe do Núcleo, além do projeto piloto na Escola Arthur Guerra, chegou a desenvolver planejamento e ações, como por exemplo: as parcerias, planejamento de construção da logomarca, de site, listas de escolas ou relações escolas/alunos, estatística inicial por escolas, zona urbana de 1° ao 9° ano, levantamento da quantidade de escolas, bem como, quantidade de alunos. No entanto, o projeto não foi implementado, pois ainda que tenha entusiasmado algumas pessoas da diretoria de ensino, isso não foi suficiente para que o mesmo seguisse adiante.

3.2 Proposta Pedagógica Curricular “Pensando em Rede”: aspectos do currículo de História do 6° ao 9° ano (Marabá/PA, 2019-2020)

O intuito dessa seção é trazer mais uma vez a Proposta Pedagógica Curricular “Pensando em Rede”, porém destacando agora os aspectos do “Componente Curricular de História” que consideramos relevantes, apontando reflexão acerca do conceito de currículo, bem como, refletir sobre os conceitos de “competência”, “habilidade”, “gestão” e outros que constam no documento. Fundamentalmente, procuramos relacioná-los com os problemas de uma lógica educacional empresarial mercadológica, buscando refletir sobre os impactos disso no processo do ensino básico público.

Por fim, importa compreender os organizadores curriculares do 6° e 9° ano, investigando a presença da Lei Federal 10.639/03 também nos “objetos do conhecimento” e nas “habilidades”. A escolha em discutir/enfatizar somente esses dois anos deve-se ao próprio documento/proposta que os destaca no texto das “Orientações metodológicas”, sugerindo exemplo de atividade que o/a professor/a deve utilizar com os/as alunos/as.

3.2.1 Currículo: fazer-pensar no “Componente Curricular de História”

> O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões

> culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2002, p. 59).

O Ensino de História esteve, durante muito tempo, atrelado a um currículo eurocêntrico, sendo seu percurso e inserção nos "currículos das humanidades" explicado por Circe Bittencourt, em texto em que a autora afirma: "[...] A trajetória da História, como disciplina escolar, é apresentada em meio aos confrontos sobre seus objetivos para a formação de uma elite política e econômica caracterizada por uma prática de exclusão dos diferentes grupos sociais dos sistemas de ensino dos séculos XIX ao XXI. [...]" (BITTENCOURT, 2018, p. 148).

A História, como componente curricular, representou e contribuiu no sentido de manter o poder hegemônico do colonizador, com suas "crenças" e "verdades", deixando à margem outras sociedades, outros povos e suas culturas. Dessa forma, constatamos que o ensino, por muito tempo, esteve a serviço apenas de sujeitos "donos do mundo", responsáveis por ordenar e determinar o que deveria ser ensinado nas escolas públicas.

> O Ensino de História se destaca por mudanças marcantes em sua trajetória escolar que a caracterizavam, até recentemente, como um estudo mnemônico sobre um passado criado para sedimentar uma origem branca e cristã, apresentado por uma sucessão cronológica de realizações de "grandes homens" para uma "nova" disciplina constituída sob paradigmas metodológicos que buscam incorporar a multiplicidade de sujeitos construtores da nação brasileira e da história mundial (BITTENCOURT, 2018, p. 127).

A partir das reflexões feitas por Bittencourt (2018) observa-se que o currículo esteve e ainda parece estar subjugado a forças de poder, grandes corporações, grandes poderes econômicos e políticos, dentre outros. A autora diz ainda que as mudanças na sociedade e as cobranças dos movimentos sociais têm se voltado à inclusão de temáticas historicamente ignoradas nos currículos de História. Nesse sentido, incluir história e cultura africana e da diáspora, bem como dos povos indígenas nesse currículo, é um o desafio. As transformações do ensino de História têm proporcionado debates importantes relacionados aos "problemas epistemológicos e historiográficos, mas também quanto ao significado de sua inserção e rejeição em projetos curriculares nacionais e internacionais [...]" (BITTENCOURT, 2018, p. 127).

Uma outra questão abordada pela autora refere-se ao fato de que o currículo de História possui uma trajetória marcada pela influência europeia. As classes dominantes atuam "subordinadas" ou "submetidas à cultura europeia", o que configura uma questão problemática, afinal o que esperar de um ensino que possui uma base de valorização de um outro continente

em detrimento da história e cultura de sua própria realidade; que ao incluir a história brasileira, o faz numa condição de subalternização?

> A maioria dos historiadores brasileiros "incorporou passivamente a concepção histórica concebida pelos europeus e essas se tornaram determinantes de um etnocentrismo que justificavam a superioridade da Europa sobre os demais povos e nações [...]." E esse etnocentrismo europeu assumiu um aspecto mais agressivo no contexto de dominação de uma "outra raça" que passa ser automaticamente "raça inferior" e na Europa um ensino sofisticado [...] criou justificativas para explicar porque as coisas eram assim [...] (BITTENCOURT, 2018, p. 138).

A compreensão de que os historiadores brasileiros "incorporaram" a perspectiva europeia permite que o ensino de História justifique a superioridade europeia em detrimento da inferioridade de outros povos. Isso decorre de um comportamento colonial ou colonizado (FANON, 1968). Continuamos, como sociedade, adotando medidas de manutenção da colonialidade (MALDONADO, 2018). O ensino de História necessita de novos princípios e cosmovisões (PACHECO, 2012) que minimamente se aproximem das populações historicamente subalternizadas. Dessa forma, o ensino torna-se capaz de demonstrar as "cosmologias de grupos de tradições orais" e as múltiplas expressões de seus modos de vida, ou seja, revelando aos estudantes outras formas de pensar a vida, de viver e ver o mundo (PACHECO, 2012).

Nesse sentido, é importante frisar a relevância de se refletir criticamente a permanência de um currículo que insiste em representar a cultura e a história dos povos colonizadores, e por extensão das elites que os representam, contribuindo assim para a manutenção de uma lógica colonial. Esta, por sua vez, requer dos sujeitos colonizados, nesse caso os professores de História, uma postura decolonial, buscando desconstruir o conceito de modernidade e seus desdobramentos na história do mundo, já que o mesmo representa a continuidade do colonialismo (MALDONADO-TORRES, 2018).

Na medida em que os espaços de ensino foram ocupados por sujeitos das classes baixas ou subalternizadas, o currículo passa a ser uma questão problemática porque essas populações não se sentem representadas nele. Logo, sendo um "produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas [...]", de acordo com Michael Apple (2002), o currículo pode ser pensado também para criar hierarquia, intensificar as diferenças e justificar processos de violência, tendo como base as classes dominantes, que historicamente usufruem do privilégio de determinar a composição do mesmo.

Sendo assim, as disputas se intensificam no campo curricular, considerando, que no passado distante, esse currículo era organizado e controlado por aquela elite que governava o

país. Na década de 80 ocorre a universalização do Ensino, isto é, a criação de programa Educacional de alfabetização, educação básica para todos, programa nacional do livro didático (PNLD) entre outras medidas. Na atualidade, essas forças estão cada vez mais combativas, e no caso do Brasil, vivemos um avanço expressivo de grupos da extrema-direita, que estão atuando no sentido de impedir as transformações reivindicadas pelos movimentos sociais educacionais. Sobre esse avanço conservador das últimas décadas nos EUA e que tem impactado e reverberado no Brasil atual, Michael Apple afirma:

> [...]. Estamos vivendo uma época – que podemos denominar restauração conservadora – de gravíssimos conflitos em torno da política do conhecimento oficial. Acredito mesmo que esteja em jogo a própria ideia de educação pública e a própria ideia de um currículo que responda às culturas e histórias de amplos e crescentes segmentos da população americana. [...] (APPLE, 2002, p. 61)

O autor chama atenção para o domínio conservador em torno do conhecimento e do currículo no contexto da década de 1990. No entanto, a realidade descrita pode muito bem ser percebida na atualidade brasileira. Apple discute a situação norte-americana, bem como faz referência à situação da Grã-Bretanha. Mas, com aspectos perceptíveis no contexto brasileiro.

Michael Apple faz referência à essa experiência norte-americana quanto ao debate do currículo nacional. No entanto, no Brasil, há que se questionar essa temática, pois nossa realidade de país colonizado nos provoca à reflexão, considerando que nosso currículo é predominantemente eurocêntrico. Dessa forma, questionamos até que ponto nosso currículo é nacional, tendo em vista que os nossos conteúdos na maioria das vezes representam a cultura/história do colonizador? O que seria o Currículo Nacional? O conceito de nacional, no caso brasileiro, passa pela história de colonização/colonizador. O grau de colonização se configura tão expressivo que nos enxergamos como sendo europeus ou norte-americanos ou almejando sê-los.

Ainda em relação à nacionalidade do currículo brasileiro, observamos como uma questão emblemática, evidente que por muito tempo tivemos uma base curricular restrita aos grandes feitos e seus heróis da pátria. Por outro lado, a percepção da população brasileira acerca do "nacional" está relacionada à cultura europeia, o que denota a profundidade do que foi o processo de colonização e sua permanência, a colonialidade (MALDONADO-TORRES, 2018).

> Já de início, quero deixar algo claro. Não me oponho, em princípio, a um currículo nacional. Tampouco me oponho, em princípio, à ideia ou à atividade de avaliação. Em vez disso, desejo apresentar uma série de argumentos mais conjunturais, baseados na tese de que, neste momento – dado o equilíbrio das forças sociais – há perigos muito reais dos quais precisamos estar bastante conscientes [..] (APPLE, 2002, p. 62).

Apple alega não ser contrário ao currículo nacional ou atividade de avaliação, porém chama a atenção para o perigo de seguir esse rumo - "currículo nacional" -, tendo em vista o contexto de crescimento de um conservadorismo fundamentalista. Cita, como exemplo, a Inglaterra de Margareth Thatcher, Grã-Bretanha e Japão, que já adotam o currículo nacional. Em relação aos Estados Unidos: "[...]. Contudo, é fundamental percebermos que já temos um currículo nacional, com a diferença de que o nosso é determinado pela complicada inter-relação entre as políticas de adoção de livros didáticos do Estado e o mercado editorial que publica esses livros. [...]" (APPLE, 2002, p. 63).

O autor levanta algumas questões sobre "as diversas correntes educacionais e políticas" que defendem o currículo nacional e unificado de avaliação. Para ele, é preciso verificar quem lidera ou coordena esse debate, pois, muitas vezes, "[...] quem está estabelecendo de fato a pauta política na educação são grupos de Direita e que, em geral, o mesmo padrão de benefícios que tem caracterizado quase todas as áreas da política social [...]" (APPLE, 2002, p. 64).

De acordo com a autor, no processo de elaboração do currículo existem posicionamentos diversos: os que defendem um currículo mais progressista, bem como, os que reivindicam um currículo "nacional e um sistema unificado de avaliação", ou seja, há sempre disputa de forças políticas, no sentido de controlar o que deve ou não ser ensinado. Esse debate remete a reflexões mais recentes de Ciampi e Neto (2015), que discutem a implantação do currículo nas escolas públicas em 2008, no estado de São Paulo. Segundo eles, "[...]. Tal proposta unifica e prescreve conteúdos e procedimentos das diferentes disciplinas escolares por meio de materiais didáticos para professores, gestores e alunos, além de vídeos de formação continuada. [...]" (CIAMPI; NETO, 2015, p. 195).

Como se observa, essa proposta traz consigo a ideia de unificação de "conteúdos e procedimentos" desconsiderando as particularidades de cada escola, determinando o uso do mesmo material didático, interferindo na formação continuada dos professores, entre outros.

> [...] as escolas não se encontram como tábula rasa sujeitas às inscrições efetuadas pela proposta curricular aqui analisada. Pelo contrário, estamos falando de diferentes sujeitos e suas representações, diferentes realidades escolares com seus códigos, rituais e organização, espaços com características e usos específicos, que não se ajustam pura e simplesmente às expectativas oficiais. [...] (CIAMPI; NETO, 2015, p. 199).

Um caso como esse desperta uma série de questionamentos a respeito das forças políticas que foram responsáveis por essa proposta/currículo. No que diz respeito aos materiais

didáticos mencionados e entregue aos professores e alunos em forma de fascículos, segundo os autores, visava "normatizar, organizar e unificar suas ações pedagógicas" (CIAMPI; NETO, 2015, p. 197). Assim também acontece com outras propostas municipais, sobre as quais precisamos refletir como estão sendo implantadas.

Outra questão problemática da proposta apresentada por Ciampi e Neto, (2015) tem a ver com o protagonismo das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Quanto à disciplina de História, a referida proposta não possibilita nenhuma mudança que ultrapasse a visão tradicional do ensino de História, o que denota um retrocesso, tendo em vista as várias discussões que se vem fazendo no âmbito curricular e metodológico dessa área do conhecimento.

Aspecto observado também na proposta curricular do Estado de São Paulo, construída na esteira do avanço conservador ou "restauração conservadora" como afirma Michael Apple (1992), é que são documentos que trazem consigo uma narrativa de que pretendem promover uma educação capaz de "enfrentar os desafios da sociedade contemporânea" (CIAMPI; NETO, 2015, p. 202). Todavia, se limitam às questões relacionadas ao mundo tecnológico. Não mencionando, por exemplo, o racismo, como um problema gerador das desigualdades e, por isso, algo a ser combatido; não aparecem as temáticas referentes às políticas afirmativas; não há proposta de desenvolvimento das temáticas étnico-raciais.

> Conforme informa a proposta curricular, o São Paulo Faz Escola foi pensado como um projeto de educação para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea, produto da revolução tecnológica e "dos processos políticos que redesenharam as relações mundiais que geraram um novo tipo de desigualdade, ou exclusão, ligada ao uso das tecnologias de comunicação que hoje mediam o acesso ao conhecimento e aos bens culturais (CIAMPI; NETO, 2015, p. 202).

Um currículo que não contempla, não inclui os sujeitos historicamente excluídos, como as populações negras e indígenas, não pode ser visto com normalidade. Essa ausência se configurou por muito tempo no cotidiano da sala de aula e causa danos irreparáveis na vida desses sujeitos que, atingidos por esse racismo, são induzidos à autonegação.

> A escola é um dos lugares de sociabilidade onde essa questão está presente e é, via de regra, um lugar em que culturas e estéticas negras são depreciadas. Pessoas negras, de povos indígenas, que professam crenças e religiosidades não cristãs e/ou pertencentes a singularidades, culturas e regiões subalternizadas e/ou marginalizadas pela sociedade ainda são constrangidas por currículos escolares, práticas pedagógicas e -processos de qualidade e excelência acadêmicas que, em geral, baseiam-se em valores, princípios e diretrizes que, quase sempre, incluem uns e excluem outros (NASCIMENTO, 2019, p. 136).

Desse modo, os debates realizados por esses autores, no que diz respeito ao currículo, possibilitam refletirmos sobre a formação dos professores de História, numa perspectiva das relações étnico-raciais, compreendendo a relevância disso no chão das escolas. Entretanto, permite também, que enxerguemos as forças que atuam nesses processos de constituição dos currículos.

Segundo Michael Apple (2002), houve uma ruptura do acordo que havia desde a segunda guerra mundial em relação à "política do conhecimento", bem como, em outras "áreas do bem comum".

> O propósito da educação está sendo mudado. Já se foi o tempo em que a educação era vista como parte de uma aliança social que reunia muitas "minorias", mulheres, professores, ativistas comunitários, legisladores progressistas, funcionários de governo e outros, que agiam em conjunto para propor políticas sociais-democráticas (ainda que limitadas) para as escolas (por exemplo, ampliação das oportunidades educacionais, esforços limitados de equalização de resultados, desenvolvimento de programas especiais em educação bilíngue e multicultural, e assim por diante) (APPLE, 2002, p. 67).

Uma nova aliança é feita, tendo como protagonista a "nova direita", "intelectuais neoconservadores", de modo que a retomada desses "grupos poderosos" surge no sentido de impedir os avanços que vinham se configurando nas políticas educacionais. No caso do Brasil, as políticas de ações afirmativas representam ameaças expressivas a esses grupos, os quais demonstram pouco interesse em melhorar a vida dos grupos historicamente subalternizados.

> Seus interesses concentram-se muito pouco na melhoria das oportunidades de vida das mulheres, das diferentes camadas da população em seus matizes de gênero, raça e cor ou da classe trabalhadora. Em vez disso, está empenhado em prover as condições educacionais lidas como necessárias para não só aumentar a competitividade internacional, o lucro e a disciplina, mas também para resgatar um passado romantizado de lar, família e escola "ideias" (APPLE, 2002, p. 68).

As ideias defendidas pela "direita conservadora" visam atingir também as pautas de educação. A questão é que os sujeitos envolvidos no processo educativo parecem ter sido "cooptados" pelas ideias e discursos trazidos por esse modelo educativo atrelado ao mercado e à competitividade.

Portanto, o modelo de currículo que está sendo implantado no Brasil atualmente se encontra sob a influência da "direita conservadora", atende às exigências do mercado, mantém as desigualdades e a hierarquia entre ricos e pobres, e ainda o controle sobre as classes trabalhadoras, empobrecidas. E o mais desolador, deixa de atender às demandas dos movimentos sociais, tirando o foco do que realmente interessa. Um currículo que não resolve as questões profundas que cotidianamente enfrentamos no ensino, bem como, na sociedade em

geral. Uma sociedade com um número expressivo de famílias passando inúmeras dificuldades, inclusive fome, alijamento de direitos básicos e essenciais para a dignidade da pessoa humana.

O que se vê é um desmonte das poucas políticas públicas que havíamos conquistado nas últimas décadas. Desse modo, é de extrema relevância uma educação que seja capaz de desconstruir a narrativa de progresso, meritocracia e consumo desenfreado. Em seu lugar precisamos construir o senso crítico dos sujeitos/estudantes, para que estes sejam capazes de cobrar do poder público seus direitos de cidadãos e cidadãs.

A ideia de um currículo unificado, defendido por muitos como solução para as questões educacionais, demanda voltarmos os olhares para o texto "O currículo na Perspectiva das relações Étnicorraciais" (MARTINS, et al. 2017), quando os autores e autoras mencionam a existência de um antigo desejo por parte da sociedade brasileira em organizar/implantar um modelo único de formação dos indivíduos.

> O "modelo" único de formação dos indivíduos foi por muito tempo a grande busca da educação, consolidando também um modelo de sociedade, baseada na ideia de civilização dos povos, assim como o de universalidade dos fenômenos e processos sociais. Hegemônica no mundo ocidental, tal perspectiva acabou sendo responsável pela própria estruturação do pensamento da sociedade moderna, difundido pelos sistemas de escolarização (MARTINS, et al. 2017, p. 551).

Essa pretensão em implantar um currículo unificado de educação busca consolidar um único modelo de sociedade, o que pode significar um problema, na medida em que impõe uma visão hegemônica de sociedade, não considerando outras formas possíveis. Dessa maneira, o surgimento da BNCC, pode sim representar esse modelo e, consequentemente as propostas curriculares que são construídas à luz desse documento, possuem essas características. Nesse sentido, é provável que a Base possa se constituir como um problema, pois carrega consigo uma ideia padrão, "modelo" único de ensino, sem mencionar todo o conjunto de "políticas e ações" atreladas a ela.

De acordo com Flávia Caimi (2020[43]), a BNCC não projeta um futuro, pois sua existência representa interesses mercadológicos, e ainda traz consigo fundações e institutos, como: "Itaú, Lemann, Roberto Marinho e Instituto Ayrton Senna, entre outros/as". Trata-se de um documento que surge em um contexto político problemático[44], de ruptura do Estado

[43] Interpretação do Tempo: ensino, memória, narrativa e política (ITEMNPO**)** é um laboratório de pesquisa e encontra-se vinculado ao Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST/UNIFESSPA) e à Faculdade de História, da Unifesspa.

[44] A BNCC começa a ser discutida/disputada desde o governo Fernando Henrique Cardoso (1994 a 2002). De 2011 a 2016 no governo da presidenta Dilma Russeff essa disputa ganha novos rumos. Nesse período estava acontecendo também os debates do Plano Nacional de Educação, PNE (aprovado em 2014). É nesse contexto de

democrático, em uma evidente destruição das instituições brasileiras e retrocesso no que diz respeitos aos direitos arduamente adquiridos. Um "cenário de negacionismo, de necropolítica, de anti-intelectualismo, de destruições de alteridade" (CAIMI, 2020, s/p).

Assim sendo, nessa conjuntura que a BNCC foi constituída e aprovada:

> Isso significa dizer que o processo de construção da BNCC, diferentemente dos demais processos já ocorridos quanto à reflexão curricular no Brasil, ocorreu em um cenário político particular marcado pela ruptura da institucionalidade democrática que abriu caminho para todo tipo de arbitrariedades. O que buscamos enfatizar, portanto, é a natureza singular e de descontinuidade em que a discussão da BNCC se encontra. Se antes ela se configurava como apenas um componente do Plano Nacional de Educação, agora ela assume centralidade nas políticas educacionais. Ou seja, a BNCC se converteu, em tempos recentes, em objeto de fetiche e de solução para todos os problemas da educação nacional (MIRANDA; ALMEIDA, 2020, p. 27).

Tal realidade desperta em professores e pesquisadores expressiva preocupação, pois como bem alerta Caimi, a Base "é assustadora como currículo prescrito por que cumpre um papel de determinar o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e quando" (CAIMI, 2020). Segundo a autora, historicamente existe um desejo por parte da sociedade em construir um currículo centralizador, porém é a primeira vez que estamos experimentando, "ainda que tenha havido algum tipo de centralização curricular no Brasil, ela nunca chegou à definição do que deve ser ensinado em cada disciplina ao longo dos diferentes anos de escolarização em todo o território nacional" (CAIMI, 2020).

No que se refere a presença de fundações e institutos nesse processo de construção da BNCC é possível notá-los também nas reformulações das propostas municipais. Uma delas se faz presente na proposta em análise conforme o próprio documento. "[...] Marabá firmou parceria com a fundação Lemann. Nessa parceria, foram construídas várias pautas, sendo que, em uma delas, a Fundação, por meio de seus consultores pedagógicos, contribuiria nos seminários para alinhamento do que estava proposto na BNCC" (MARABÁ, 2019, p. 21).

Observa-se a partir do documento uma atuação "protagonista" da fundação Lemann, em que "análise e contribuições" são atribuições dadas a ela, conforme indica o próprio texto da Proposta Curricular "Pensando em Rede" (2019). Além disso, é responsável pela "revisão textual" e final do documento. Portanto, o que é possível dizer? Que há uma estreita relação dessa fundação – ligada/financiada por setores privados – com o ensino público? Que talvez

---

golpe político e midiático, mudanças de ministros de educação, de ascensão de grupos conservadores de extrema direita que acusam as escolas de doutrinação que é forjada a BNCC. Devido a essa efervescência de ataques a democracia, não houve debates relevante sobre os fundamentos da base. (FERNANDES, 2021). Disponível em: https://youtu.be/lD4lGsfi6Z4. Acesso em: 17 jan. 2022.

isso explique o formato no qual estão organizando os documentos curriculares? São inúmeros os questionamentos que podem ser levantados e reflexões que podem ser feitas.

É interessante destacar a presença de algumas narrativas no corpo da Proposta Curricular (2019), bem como, o processo de construção da mesma. No primeiro momento, destacam-se as narrativas referentes aos primeiros movimentos realizados no município, no contexto de discussões nacionais para construção da BNCC, período em que muitos municípios também começaram os estudos para o alinhamento de suas propostas à Base.

> [...] o MEC, durante o governo da presidente Dilma, já estava organizando suas ações em torno das demandas do PNE por uma base para a educação brasileira. Tais discussões se intensificaram a partir de 2014, quando uma versão preliminar foi apresentada ao ministro da educação José Henrique Paim e a toda equipe do MEC como ponto de partida para produção da BNCC (MIRANDA; ALMEIDA, 2020, p. 28).

Conforme entrevista com a professora/formadora A[45], da Rede Municipal de Ensino de Marabá, um ano depois dessas discussões mencionadas acima, em 2015, contextos de debates de âmbito nacional pela composição/construção da Base Nacional Comum Curricular iniciaram no município de Marabá, com reflexões e estudos no sentido de construir ou reformular uma proposta curricular na rede de ensino.

Segundo a entrevistada, de 2015 para 2016, a equipe formativa começou a discussão interna sobre como fariam o debate e concluíram ser assertivo envolver os professores da Educação Básica no processo.

> [...] bem, então 2015 já para 2016, nós começamos essa discussão no município, então, nós fizemos primeiramente internamente na Semed reunião pra discutir como que nós iríamos conseguir a metodologia que nós iríamos utilizar. [...] chegamos à conclusão que deveria ser feito juntamente com os professores né, os professores cursistas, os professores de sala de aula. Eles teriam que participar do processo e foi o que nós iniciamos. (Professora/formadora A, 30/10/2019)

Como observamos, o processo de construção da Proposta Curricular "Pensando em Rede", de 2019, conforme a entrevistada, começou com a formação de equipes compostas por professoras/es da própria Rede Municipal de Ensino. A depoente, na época formadora de História, enfatiza que a preocupação da equipe formadora era incluir esses sujeitos no processo de construção da proposta.

[45] A professora formadora A é doutoranda em História Social da Amazônia pela UFPA, efetiva da Rede de Ensino do município de Marabá/PA desde 2011, e tem atuado também na formação de História do segundo segmento do Ensino Fundamental. De licença-estudo no momento da entrevista, a mesma é natural de Belém do Pará, sendo que a entrevista foi realizada pela plataforma virtual do Google Meet.

Segundo ela, havia também uma preocupação por parte das equipes em construir uma proposta que abarcasse a realidade do município. Esses foram os primeiros movimentos realizados com a participação de professoras e professores, que indicaram algumas "reformulações" ou "ressignificações" de alguns "conteúdos", bem como, debates sobre a versão da BNCC, que estava nacionalmente sendo discutida na época.

Percebe-se também, algumas divergências de narrativas constituídas nesse processo, especialmente no que se refere ao percurso metodológico de sua construção. A narrativa presente no texto do documento da Proposta Curricular "Pensando em Rede", sobre as discussões iniciais, apresenta um outro período.

> No primeiro momento, maio de 2018, foi realizada uma reunião interna como os coordenadores de departamentos e as diretorias de ensino Urbano e do Campo. Nessa reunião foi definido um roteiro prévio que constituiria as várias etapas para a construção da proposta. Uma das ações definidas foi a organização de um seminário com duração de dois dias, no mesmo mês, denominado dia "D" da BNCC, que contou com a participação de gestores, Coordenadores Pedagógicos, equipe técnica da Semed e o Secretário de Educação, quando foi anunciada a necessidade de reelaboração de um novo currículo municipal, pontuando a importância da participação de toda a Rede de Ensino. (MARABÁ, 2019, p. 20)

A informação a respeito do percurso de construção da proposta difere do depoimento da entrevistada. Enquanto a professora/formadora A menciona formações de equipes, estudos e debates, o trecho acima, contido no documento, ignora todo o percurso iniciado em 2015. Trata-se de um texto oficial, cuja preocupação parece consistir em expor a presença da gestão educacional no percurso, bem como, impô-la como idealizadora do movimento/processo, mostrando-a como sujeitos que tiveram iniciativa de mobilizar a constituição do documento.

Um outro aspecto relevante, que não aparece na citação, porém observado na análise geral da fonte/documento, refere-se ao contexto político municipal que envolve todo o percurso aqui apresentado e importante pontuar. O período mencionado pela entrevistada estava sob outra gestão municipal, um outro quadro político. A conjuntura política municipal e nacional, no qual o documento acima foi sistematizado era outro, trazendo elementos para certas lacunas na proposta. Sobre o contexto político, elencamos argumentos de outro depoente.

> [...]. E durante esse período infelizmente, houve um problema na gestão pública do município mesmo, por falta de pagamento, por literalmente diversos atrasos nos pagamentos do funcionalismo público, falta de ônibus para levar os alunos [...] as aulas ficaram prejudicadas, e com isso os professores entraram em greve durante esse período, e essas greves foram se arrastando até a mudança da prefeitura. Que houve mudança no qual saiu o ex-prefeito e entrou o prefeito que está até o momento que é o Tião Miranda. E durante esse período de greve, foi constante greve é não ocorreram discussões para formações em si. Houve vários debates lá na possibilidade de formação,

> mas com as constantes greves e ameaças de não participações também dos professores devido à falta de pagamento não foi possível. Houve formação, se eu não estou enganado, vou verificar novamente, no início do ano de 2017, já com nova gestão. [...] (Professor/formador B – entrevista oral, 29/07/2021)

Por fim, uma narrativa perceptível em relação à "Pensando em Rede" é o discurso de que sua existência resolveria o problema de planejamentos e conteúdos diferentes de uma escola para outra, já que com esse documento haveria um currículo unificado, que evitaria problemas em caso de transferência de alunos de uma escola para outra dentro do município. No entanto, há outras questões sobre as quais é preciso refletir, dado que a BNCC objetiva apenas "nortear e auxiliar o fazer pedagógico" do trabalho do professor. Caso contrário, a Base terá uma função normativa e regulativa, "determinando as habilidades que serão ensinadas, as metodologias e a ordenação do tempo escolar?" (CAIMI, 2020).

3. 2. 2 Componente Curricular de História: Como a Lei Federal nº 10.639/03 aparece nos organizadores curriculares?

O Componente Curricular de História dentro da Proposta Pedagógica Curricular "Pensando em Rede" de 2019 inicia com um breve texto que discorre sobre a relação existente entre o conhecimento do passado e o presente. Afirma que os historiadores com suas indagações buscam expor, constatar, analisar e compreender os significados de distintos objetos, circunstância, temporalidade, movimentação de pessoas, saberes, entre outros. Que essas indagações e hipóteses "fundam os marcos de memória e geram as diversas formas de narrativas como expressões do tempo, do caráter social e da prática da produção do conhecimento histórico" (MARABA, 2019, p. 331).

De acordo com o excerto, é o conhecimento que possibilita pensar a História como um saber fundamental à formação dos educandos, e isso ocorre no tempo presente. "Ou seja, o passado que deve impulsionar o processo de ensino e a aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual" (MARABA, 2019, p. 331).

Quando pensamos sobre essa narrativa e a imagem/iconografia que se costuma usar nos documentos educacionais, como por exemplo a imagem 3 de abertura do "Componente Curricular de História", exposta no capítulo 1 da presente dissertação, nos questionamos se a mesma dialoga com o tempo atual. Um outro questionamento importante é se as escolhas imagéticas que utilizamos em nossas práticas pedagógicas têm conseguido estabelecer esse diálogo com as questões do presente ou referente ao cotidiano dos estudantes do Ensino

Fundamental II, permitindo que eles façam conexões importantes com seu contexto social/político.

Diz ainda, que a relação entre passado e presente exige conhecimento teórico que "proporcione inteligibilidade aos objetos históricos" para lhe conferir sentido e assim fazer desse objeto um documento. "Não é o historiador quem faz o documento falar, é o próprio historiador quem fala". É ele quem faz as perguntas ao documento. (MARABÁ, 2019, p. 331) Outra abordagem do documento diz respeito ao ensino de História versus fontes/documentos, "pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documentos (escritos, iconográficos, materiais e imateriais)", conforme cita a proposta. (MARABÁ, 2019).

De acordo com o texto de abertura do Componente Curricular de História no Ensino Fundamental, um dos objetivos é "estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com época e o lugar em que vivem" (MARABA, 2019, p. 331). Consta também a discussão de "diversidade" apontado como possibilidade de os sujeitos terem contato com diversas histórias, pessoas, povos e visões de mundo. A constatação da existência dos diferentes povos e das inúmeras culturas, "suas contradições sociais e culturais e suas articulações com outros povos" possibilitaria aos estudantes a consciência do papel das alteridades.

O questionamento a ser feito mediante os pressupostos apresentados nesse texto introdutório é se o mesmo possui conexão com os "organizadores curriculares" da disciplina. O texto expõe também as 7 "Competências Específicas para o Componente de História". Em seguida faz-se uma breve explicação a respeito das "Orientações Metodológicas para o Componente de História", afirmando priorizar o desenvolvimento de habilidades e competências, no intuito de "preparar o aluno para a vida", em narrativa que expõe o aluno como capaz de enfrentar as diferentes situações, analisar as questões sociais que o cercam.

Vale destacar a metodologia das competências, que propõe distanciar-se do "tradicional conteudismo". Este, exposto como um método cuja função consiste em realizar repasse de conteúdo sem sentido para os estudantes. Percebe-se que a metodologia de competência apresentada pela Proposta de 2019 tem como base a BNCC. Consideramos importante problematizar a questão das "competências" já que se trata de um conceito que possui uma origem no mundo empresarial, segundo Marilena Chauí (DCM/YOU-TUBY, 2022). O que temos observado nos últimos anos é a presença de uma linguagem neoliberal na educação, pautada numa visão empresarial, problema que precisamos discutir (CHAUÍ, 2021).

> A ideologia da competência surge inicialmente no interior do fordismo, com a divisão entre gerência científica e trabalho especializado, entre competência dos administradores e incompetência dos trabalhadores, que devem ser controlados e dirigidos pela gerência. Durante a gênese do novo bloco histórico pós-fordista, o neoliberalismo apropriou-se da ideologia da competência e a desenvolveu num outro sentido (CHAUÍ, 2021, p. 7-8).

Essa lógica de mercado tem feito parte dos documentos normativos, assim como, do processo de ensino. O que se percebe é uma educação que tem contribuído para a construção de uma mentalidade empresarial. O sujeito estudante, ao final, passa a se ver como gestor de si mesmo, o que sugere que estamos educando para a competição, preparando os sujeitos para a concorrência. Portanto, essa metodologia das competências faz parte da ideologia neoliberal, demandando ser discutida, questionada ou problematizada pelo ensino básico, consequentemente pelo ensino de História (DCM/YOU-TUBY, 2022). No entanto, podemos dizer que a mesma compõe o próprio currículo.

No decorrer das "Orientações Metodológicas" são apresentadas algumas sugestões de atividades pedagógicas para o ensino de História, referente ao 6° e 9° ano. Entre as propostas de atividades do 6° ano são sugeridas questões aos estudantes relacionadas à habilidade 3 (três), da área de História da BNCC, referente ao surgimento dos seres humanos na Terra. A ideia é que os estudantes emitam informações numa roda de conversa conduzida pelo professor/a. Em seguida, o mesmo apresenta "os objetos de conhecimento", o que chamávamos no passado recente de "conteúdos programáticos". Os estudantes são orientados a realizarem pesquisas/estudos das diferentes teorias no que diz respeito ao surgimento da humanidade.

Figura 11 - Organizador Curricular 6° ano

II. A origem da humanidade, deslocamentos e concepções.	-Diferentes teorias sobre o surgimento do mundo e da humanidade: evolucionismo, criacionismos e outras narrativas;	**(EF06HI03)** Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação.
	-As teorias sobre a origem do homem americano e o povoamento da América;	**(EF06HI04)** Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano.
		(EF06HI06) Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território

361

Fonte: Proposta Curricular 2019/Arquivo/SEMED. Destaque da autora.

Esses grupos de estudantes socializarão as versões as quais foram responsáveis por levantar. A proposta/documento sugere que eles façam “representação teatral”, bem como, deixam aberto para que sejam pensadas outras dinâmicas. Consideramos importante destacar que o documento não menciona apenas as duas versões comumente discutidas nas aulas de História (científica/Darwin e a cristã), mas apresenta também outras explicações, como por exemplo a afro-indígena. Uma sugestão presente no texto das orientações metodológicas indica narrativa de matrizes culturais africanas e indígenas das Américas: “[...] Eu sou Oxalá, o principal orixá do candomblé. Para os candomblecistas, Olurum é o senhor de todas as coisas, o princípio criador, o deus único... – Sou o líder do povo waiãpi, habitante do extremo norte brasileiro. Para nós, o grande criador é Ianejar, o responsável por criar o mundo e povoá-lo...” (MARABÁ, 2019, p. 336).

Com essa inserção da temática, que menciona uma das religiões afro-brasileiras (candomblé) e também indígena waiãpi, é possível debater com os alunos a intolerância religiosa existente no país, ampliar as várias formas de manifestação religiosa adotada por populações negras, como por exemplo a umbanda, as irmandades leigas, entre outros. E ainda fazer presente o inciso VI do artigo 5 da Constituição Federal de 1988, que garante a liberdade de culto: “e inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias” (BRASIL, 1988) para que cada estudante compreenda a relevância de em se respeitar a religião do outro.

Quanto ao 9° ano, o documento inicia sugerindo uma metodologia para a temática “a exploração neocolonial na África e na Ásia”, um “objeto de conhecimento” proposto pela BNCC. Introduzindo uma discussão sobre o imperialismo europeu, porém propondo o acesso acerca das “formas de resistência das populações africanas e asiáticas” no que diz respeito às imposições eurocêntricas.

Figura 12 - Organizador Curricular do 9º ano

IV. Brasil e o mundo na história recente.	-A guerra fria e a disputa entre capitalismo e socialismo em diversas regiões do globo;	**(EF09HI28)** Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses.
	-Ditaduras latino-americanas alinhadas às políticas imperialistas estadunidense.	**(EF09HI29)** Descrever e analisar as experiências ditatoriais na América Latina, seus procedimentos e vínculos com o poder, em nível nacional e internacional, e a atuação de movimentos de contestação às ditaduras.
	-Ditaduras latino-americanas: Censura, opressão e políticas econômicas liberais.	**(EF09HI30)** Comparar as características dos regimes ditatoriais latino-americanos, com especial atenção para a censura política, a opressão e o uso da força, bem como para as reformas econômicas e sociais e seus impactos.
	-Descolonização da África e da Ásia: expressões pós-coloniais;	**(EF09HI31)** Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia.
	-O fenômeno da globalização: mudanças e permanências;	**(EF09HI32)** Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de Globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais.

Fonte: Proposta Curricular 2019/Arquivo/SEMED. Destaque da autora.

A referida fonte indica a relevância de o professor/a "direcionar os olhares dos alunos" com alguns questionamentos que possibilitem entendimento acerca de seu próprio espaço, assim como, "das dinâmicas de exploração existentes, as ações/inércia e interesses dos empreendedores em sua região, bem como, as reações populares e individuais às atitudes nocivas dos grandes empreendimentos" (MARABÁ, 2019, p. 337). Para esse debate sugere a realização de um Júri simulado, uma dinâmica que exercita o "embate retórico", permitindo o acesso de argumentações/informações favoráveis e contrárias a "atividade empresarial" que causa danos ambientais, prejudicando a população, moradores que habitam próximos a esses "empreendimentos". Assim, os estudantes podem perceber as "dinâmicas históricas de exploração territorial e resistência", ou seja, a partir de sua realidade, compreendem as "dinâmicas imperialistas do século XIX".

Como se observa, o tema selecionado para o 9° ano abre uma janela para o debate requerido pela Lei Federal nº 10.639/03, visto discutir os processos de exploração sofridos pelo continente africano, oportunidade para desmistificar/desconstruir os estereótipos, as falsas imagens historicamente construídas, apresentar leituras que permitam um conhecimento mais amplo. No entanto, há um desafio importante a ser enfrentado, que é o tempo das aulas, além de os objetos do conhecimento incluírem também a Ásia, o que torna um número maior de habilidades a serem desenvolvidas.

De modo geral, analisando esse texto/apresentação do "Componente de História", percebe-se que houve uma intencionalidade/tentativa em discutir as temáticas étnico-raciais,

tendo em vista os dois exemplos de sugestões metodológicos acima mencionados: do 6° e do 9° ano.

Em relação aos "Organizadores Curriculares de História" trata-se de quadros contendo: as "Unidades temáticas", com 4 temas gerais para cada ano. Os "Objetos do conhecimento", com os subtemas todos relacionados aos temais maiores; por fim as "Habilidades", construídas a partir de cada objeto do conhecimento, podendo haver mais de uma habilidade para cada objeto. Comparando essa organização/estrutura com os "Organizadores Curriculares" do estado de Roraima, analisados por Monalisa Pavonne Oliveira (2021), verifica-se pouca diferença.

No "Componente de História de Roraima, no quadro depois das Habilidades é acrescentado "Orientações didático-Metodológicas, enquanto no documento aqui analisado, as orientações aparecem em forma de texto antes do quadro/organizador curricular. Ainda que a maioria dos "Objetos de Conhecimentos" siga um viés eurocêntrico, com uma concepção linear, é possível notar que alguns mencionam as temáticas indígenas e negras/africanas, portanto, sendo possível fazer conexões a Lei Federal nº 10.639/03, apesar de a mesma não estar expressa no texto.

No entanto, constitui ainda um desafio olhar para um "objeto de conhecimento" de qualquer um dos anos mencionados e analisá-los a partir de uma perspectiva menos eurocêntrica, mesmo quando estes fazem referência aos povos indígenas, africanos ou afro-brasileiros.

Assim sendo, as temáticas referentes às culturas africanas e afro-brasileiras como objetos de conhecimento podem significar um caminho, uma possibilidade de implementação da temática étnico-racial no ensino público da rede, apesar do referido documento, assim como a própria BNCC, estar inserida em "um conjunto de políticas e ações educacionais em que as coisas estão todas alinhando e se amarrando" como bem afirmou Flávia Caimi (2020). Sendo que esse alinhamento mostra fragilidades no que se refere a profundidade das temáticas étnico-raciais e a Lei Federal 10.639/03.

Faz-se desafiador analisar um documento curricular em uma perspectiva étnico-racial, já que o currículo tem representado historicamente a cultura europeia, ou seja, existe ainda uma estreita relação com a epistemologia eurocêntrica. Talvez por ausência de conhecimento e postura transgressora que faça frente a essa visão ocidental que nos acompanha, resquícios do colonialismo em nossas mentes e práticas. O suposto víeis universal, como também, a suposta neutralidade do currículo que sempre esteve presente em nossos discursos, dificulta um pensar que fuja desse padrão social/curricular, impedindo que reconheçamos a existência de um conjunto de complexidade dentro de nossa sociedade (MARTINS et al, 2017).

A diversidade identitária, social, econômica, racial e cultural que há na sociedade brasileira precisa estar contida no currículo, permitindo que o enxerguemos como um campo de inúmeras diversidades. Após o reconhecimento dessas problemáticas, isto é, perceber que o currículo historicamente tem representado prioritariamente uma visão europeia, após o emergir de lutas e reivindicações dos grupos invisibilizados, fica evidente a necessidade de inserção dessas diversidades no currículo. Porém, há certa dificuldade em desconstruir nosso olhar ao buscar perceber nesses currículos prescritos outras sociedades, modos de ser e estar no mundo além de concepções eurocêntricas.

Portanto, pensar o currículo na perspectiva das relações étnico-raciais requer fundamentalmente essa mudança no olhar, assim como, um mergulho em leituras/conhecimentos que possibilitem contato com cosmovisões não europeias. (MARTINS et al, 2017). Outra questão relevante refere-se à possibilidade de que com uma análise do currículo na perspectiva étnico-racial podemos questionar também "o tipo de educação" que vem sendo desenvolvido na sociedade brasileira, "no qual todos precisam aprender as mesmas coisas, no mesmo tempo e da mesma maneira" (MARTINS, et al. 2017, p. 557). Trata-se, pois, de um modelo educacional que às vezes até preconiza reconhecer a existência das diferenças, porém, na prática cotidiana não tem adotado ações que comprovem essa dimensão.

Parece-nos que a implantação da BNCC e das Propostas Curriculares estaduais e municipais, inclusive a "Pensando em Rede" (2019), traz consigo o mesmo modelo educacional, seguindo o mesmo formato: o de não respeitar as especificidades existentes no processo educativo. Ao observar as inúmeras habilidades de cada ano, somada a "ordenação do tempo escolar" (CAIMI, 2020) verifica-se a impossibilidade de desenvolver todas elas. É possível dizer também, que ambos os documentos trazem esses currículos prescritos que parecem não dar margem para que se faça uma educação respeitando o tempo de aprendizagem, a maneira como cada um assimila o conhecimento. É o que constatamos ao observarmos o "Organizador Curricular do 6° ano".

Figura 13 - Organizador curricular do 6º ano

➢ **ORGANIZADOR CURRICULAR DE HISTÓRIA 6º ANO**

Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
I. Construindo conceitos em história.	-O que é história?; -Processos históricos; -Noções de tempo e espaço históricos; -Cartografia Social	**(EF06HI01)** Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e d e periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas); **(EF06HI02MB)** Identificar os grupos sociais existente na sua região ou (localidade) assentamento e o território; **(EF06HI03MB)** Reconhecer a história oral da comunidade como fonte histórica para a construção de uma história local; **(EF06HI04MB)** Descrever sua própria História de vida (passado e presente).
	-Periodização histórica, o trabalho do historiador, os sujeitos e fontes históricos;	**(EF06HI02)** Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.
	-Conhecendo as histórias de Marabá;	**(EF06HI01MB)** Conhecer as diferentes narrativas históricas, relacionadas à fundação da cidade de Marabá.
	-Índios da região e suas narrativas históricas;	**(EF06HI02MB)** Compreender a história do sudeste do Pará e de Marabá na versão dos povos nativos da região, as suas noções de tempo, periodização e formas de registro.
II. A origem da humanidade, deslocamentos e concepções.	-Diferentes teorias sobre o surgimento do mundo e da humanidade: evolucionismo, criacionismos e outras narrativas;	**(EF06HI03)** Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação.
	-As teorias sobre a origem do homem americano e o povoamento da América:	**(EF06HI04)** Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano. **(EF06HI06)** Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano.
	-Comunidades indígenas e africanas e a relação entre cultura e natureza;	**(EF06HI05)** Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.
	-Modos de vida das comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas e camponesas no sudeste do Pará.	**(EF06HI03MB)** Identificar e conhecer os povos indígenas, quilombolas, ribeirinhas e camponesas da região sudeste do Pará, suas expressões culturais, formas de registro e as distintas relações mantidas com a natureza.
III. Civilizações antigas e suas formas de registro.	-Civilizações da África Antiga e a tradição oral; -Civilizações Mesopotâmica, Hebraica, Fenícia e Persa;	**(EF06HI07)** Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.
	-As civilizações da América Pré-Colombianas e índios do Brasil: relações de territorialidades;	**(EF06HI08)** Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.
	-Comunidades indígenas, camponesas, quilombolas e vazanteiras da floresta no sudeste do Pará.	**(EF06HI04MB)** Identificar os espaços territoriais ocupados, as formas de registro, os saberes e as técnicas de sobrevivência das comunidades indígenas, camponesas, ribeirinhas, quilombolas, no sudeste do Pará.
IV. Trabalho, organização social e política em diferentes tempos e espaços.	-Cultura, cidadania, organização política e território na Grécia e Roma Antigas; Diversidade religiosa da região.	**(EF06HI09)** Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas; **(EF06HI07MB)** Identificar as rotas do povoamento do território; **(EF06HI08MB)** Identificar a formação do território marabaense através das

Fonte: Proposta Curricular 2019/Arquivo/SEMED

Figura 14 - Organizador curricular do 6º ano (continuação)

		atividades socioeconômicas
	-A formação política, social e territorial da Grécia Antiga: a formação da Pólis.	**(EF06HI10)** Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da Pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais.
	-A formação política, social e territorial da Roma Antiga: Monarquia e República.	**(EF06HI11)** Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano.
	-O conceito de cidadania na Grécia e na Roma Antigas.	**(EF06HI12)** Associar o conceito de cidadania à dinâmica de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas. (EF06HI13) Conceituar "império" no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.
	-Política e cidadania na vida cotidiana local.	**(EF06HI05MB)** Comparar as dinâmicas políticas e sociais local e regional com as formações sociais e políticas gregas e romanas clássicas.
	-Contatos entre povos e culturas em diferentes espaços e tempos.	**(EF06HI14)** Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.
	-O Mediterrâneo: possibilidades de interconexão, formação, trocas culturais e sociabilidades;	**(EF06HI15)** Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.
IV. Trabalho, organização social e política em diferentes tempos e espaços.	-A bacia Araguaia-Tocantins e o desenvolvimento do sudeste do Pará;	**(EF06HI06MB)** Compreender a importância dos rios Tocantins e Araguaia na dinâmica de sociabilidade e produção cultural no sudeste do Pará.
	-A colonização da região sudeste do Pará e a construção dos grupos nativos;	**(EF06HI07MB)** Compreender a dinâmica de reocupação do sudeste do Pará, a construção dos grupos nativos no decorrer do processo de colonização da região e os olhares estereotipados sobre esses grupos atualmente.
	-Formas de escravidão, servidão e trabalho livre em diferentes tempos e espaços históricos;	**(EF06HI16)** Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos.
	-Escravidão, servidão e trabalho livre;	**(EF06HI17)** Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.
	-A influência política e social da igreja católica na Europa Medieval;	**(EF06HI18)** Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.
	-O papel da mulher no mundo antigo, medieval e em outros tempos.	**(EF06HI19)** Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.

Fonte: Proposta Curricular 2019/Arquivo/SEMED.

Chamando atenção para o exposto, destacamos alguns aspectos do "Organizador Curricular do 6° ano", pois observando os "objetos do conhecimento" verifica-se que 4 fazem referência a temática étnico-racial de modo mais direto, 2 mencionam a temática da escravidão e as demais ressaltam assuntos de história eurocêntrica. Conforme já foi discutido é possível abordar a temática a partir de habilidade relacionada a outros objetos do conhecimento.

O que significa que essa possibilidade pode se ampliar, porém requer formação e compromisso dos/as professores/as no desenvolvimento de seus planejamentos. O outro ponto diz respeito a quantidade de habilidades, no total de 31, 12 são as construídas pelo município, ou seja, habilidades com uma discussão voltada para a história local e regional.

A implementação da Lei Federal nº 10.639/03 deve ocorrer não apenas nos "objetos de conhecimento", nas "habilidades", mas também nas metodologias de ensino. Carlos Moore (2010) propõe que o estudo sofre a África e a cultura afro-brasileira precisam ser ensinados a partir de "novas bases". Assim, os conhecimentos em relação a essas populações devem ser feitos respeitando suas especificidades, afinal são conhecimentos que diferem dos eurocêntricos, são sociedades "altamente complexas" com características próprias. Devendo ser ensinados a partir de "outras estruturas" e lógicas, o que constitui um desafio, visto que para que ocorra é necessário entre outras questões, formações voltadas a esses conhecimentos.

Considerando que os documentos curriculares estão postos, e recorrendo aos possíveis caminhos apontados, como a construção de uma "abordagem teórico-metodológica" (MARTINS, et al. 2017) que possa atuar frente a esse currículo vigente, é relevante notar que a possibilidade de transformação pode estar justamente nos sujeitos responsáveis pelo ensino:

> [...]. Assim, embora tenhamos currículos movidos por intenções oficiais, que prescrevem conteúdos a serem ensinados, o que efetivamente é aprendido nunca é literalmente o intencionado por que a transmissão se dá num contexto cultural de significação ativa dos materiais recebidos (MONTEIRO, 2013, p. 4).

Portanto, como afirma Ana Maria Monteiro (2013), a sala de aula ainda é um "lugar de possibilidades de construções, de problematização dos saberes" lugar onde professores e estudantes podem atuarem realizando as mudanças possíveis.

Essa perspectiva coaduna com interpretação de Michel de Certeau (2015) e seu debate sobre "sujeito insubmisso", sendo esse sujeito alguém que subverte a ordem, capaz de fugir, "capaz de fazer uso de suas táticas e astucias" e, com isso adotar práticas de insubmissão, articulando e fugindo das políticas de controle.

Dessa forma, mesmo que a BNCC e as propostas curriculares municipais e estaduais se constituam como instrumentos de controle em conjunto com outras políticas educacionais que visam dificultar a implementação das políticas afirmativas em curso, as literaturas acima discutidas e os sujeitos envolvidos no processo educacional cotidiano podem atuar a partir da insubmissão (CERTEAU, 2015). Seria um equívoco achar que a escola só pode ser vista como um aparelho reprodutor do Estado.

Para concluir tais reflexões, apontamos as dificuldades em analisar o currículo na perspectiva das relações étnico-raciais, que se configuram de modo expressivo em nossas práticas pedagógicas, do nosso olhar e planejamento das aulas, bem como, a maneira como ensinamos em sala de aula. Em geral, depreendemos a ausência de distintas cosmovisões, que nos aproximem das perspectivas de outras sociedades, além dos universos ocidentais de conhecimento. Enfim, como afirma Antônio Torres Montenegro (2020), é fundamental desconstruir certas “verdades” em nós, “desconstruir o historiador natural” que há em nós. Como professor “natural” precisamos nos livrar de algumas verdades que no atual contexto não nos servem mais.

4 ENSINO DE HISTÓRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: AVANÇOS E LACUNAS NO PROCESSO

> Conhecer a história do nosso povo é uma inspiração muito grande para agir.
> Se eu não souber como foi o meu passado, vai haver essa impressão de que sempre foi assim e sempre será assim. (Leo Péricles[46]).

Neste terceiro capítulo refletimos sobre os desafios e as lacunas existentes nesses anos de implementação da Lei Federal nº 10.639/03 analisados por esta pesquisa, que corresponde a 2003, ano de aprovação da lei, e 2019, data de sistematização da Proposta Curricular "Pensando em Rede", após publicação da BNCC.

Um importante ponto a destacar, que justifica a escolha de abordagem desse capítulo, articula Ensino de História, Formação de Professoras/es e sua relevância na Implementação da Lei Federal nº 10.639/03, a partir de análises de documentos que expõem como ação da Secretaria de Educação/SEMED algumas atividades de formação de professores de História. De acordo com "Relatórios e pautas de formação" essas formações eram voltadas para o cumprimento da Lei Federal 10.639/03, realizadas pela equipe de formadores dos anos finais do Ensino Fundamental.

Por fim, este capítulo divide-se em quadros momentos reflexivos: o primeiro, "O desafio do Ensino de História e a Implementação da Lei Federal 10.6390/03 no Ensino Básico, uma possibilidade para um ensino emancipador/decolonial"; o segundo "A implementação da Lei Federal n° 10.639/03 como possibilidade para um ensino de História decolonial"; o terceiro "Entraves que impedem a implementação da Lei Federal n° 10.639/03: como os conceitos de violência, colonização e colonialidade podem explicar"; quarto e último "Formação continuada no Município de Marabá/PA: O que diz os documentos sobre a Implementação da Lei 10.639/03?", destacando lacunas que permeiam o processo das atividades desenvolvidas de acordo com as Pautas de reunião, Relatório de formação e de acompanhamento etc.? Dentro desse tópico há dois sub-tópicos, intitulados de "Formação continuada como política educacional do município de Marabá/PA: Narrativa da Proposta Pedagógica Curricular

[46] Frase de Leonardo Péricles, pré-candidato à presidência do Brasil (no ano corrente, 2022) pelo partido Unidade Popular (UP), o partido mais novo criado no Brasil. Um homem negro, residente de uma ocupação urbana em Belo Horizonte, com sua esposa Poliana, e seus filhos, Pedro e Luana. Segundo ele, seu contato com a política e as questões raciais ocorreu muito cedo e através de seu pai, um homem negro e sindicalista. Estas informações foram retiradas de uma entrevista dada ao *Podcast Fala Diversas*, da Jornalista Silvia Nascimento, fundadora do site Mundo Negro.

‘Pensando em Rede’” e “A Implementação da Lei Federal 10.639/03 a partir das Formações Continuadas”.

4.1 O desafio do ensino de História e a implementação da Lei Federal nº 10.6390/03 no ensino básico: uma possibilidade para um ensino emancipador/decolonial

Refletindo sobre minha trajetória profissional, como mulher negra e professora de História, percebo que a busca por formação, seja através de estudo formativo e institucional, a participação em eventos/conferências ou mesmo formando grupos de estudos[47] sempre foi marcante ao longo desses anos de atuação na Educação Básica. Muito provavelmente, por me deparar com as demandas mencionadas por Flávia Caimi (2015), exigindo de mim, como professora, ações efetivas e específicas para o momento vivido. Ainda na defesa da formação do professor de História, me apoio na autora para afirmar que sua relevância se expressa na modificação das novas abordagens adotada pelo professor, como também, sua habilidade em lidar com as novas demandas que cotidianamente insiste, em aparecer.

Nessa jornada, em busca por formação professoras e professores vivenciam muitas vezes experiências coletivas no intuito de dar conta das questões educacionais. A relevância da formação de professoras/es como “Política Educacional” parece consenso entre muitas/os historiadoras/es. É fato que a mesma possibilita, entre outras coisas, uma educação de qualidade, com debates e referências atualizadas no âmbito da educação e do saber de referência, em nosso caso, a História. Dessa forma, constitui uma questão pensá-la dentro do contexto de implementação da Lei Federal 10.639/03. Nos últimos anos, muitas autoras e autores têm se debruçado sobre essa questão, que parece se configurar relevante no sentido de contribuir na efetivação da implementação da referida legislação nas práticas de ensino.

Nesse ponto, pretendemos abordar a formação de professoras/es em uma perspectiva da implementação da Lei Federal 10.639/03, por isso um diálogo com Amador (2012) Negreiros (2017), Caimi (2015), Coelho (2018), Oliveira e Freitas (2013). Investir na formação de professoras/es faz-se fundamental para que a referida legislação seja de fato efetivada, conforme observa Negreiros (2017).

---

[47] Mais ou menos em 2010, eu e um grupo de professoras (com formação em História e Pedagogia) preocupadas e com dificuldades em discutir as temáticas referentes ao continente africano, cultura afro-brasileira em sala de aula decidimos organizar reuniões mensalmente para realizar leituras, estudos, discursões e até preparação para possível inserção em pós-graduação voltada para estudos das relações étnico-raciais. Criamos um cronograma de estudos, a participação em congressos/conferência, planejamos uma auto capacitação que nos tornassem aptas a trabalhar essas temáticas na sala de aula, bem como, tornar-se uma equipe de assessoramento a outras/os professores/as.

Por meio dos programas UNIAFRO e Africanidades, a autora analisa a formação de professores, uma demanda das políticas de educação étnico-racial, que faz parte das reivindicações/ações da lei Federal 10.639/03. Negreiros constata "os entraves na execução" dessas políticas, especialmente as que visam "formação de professores para a educação das relações raciais, história e cultura afro-brasileira e africana" (NEGREIROS, 2017, p. IX), dimensão que nos permite pensar esse aspecto da implementação da lei em Marabá; se as ações da Secretaria de Educação/SEMED perpassam também pela formação de professores/as e gestores/as.

Negreiros colabora também no debate da Lei Federal 10.639/03 e as políticas de implementação, dado que não foram estabelecidos "os mecanismos de implementação". "Somente em 2009 foi criado o 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." (NEGREIROS, 2017, p. 05) e que durante esses anos não houve um plano efetivo que pudesse garantir a concretização da mesma, discussão relevante para a compreensão quanto às responsabilidades do Estado, as possíveis consequências dessa negligência nos municípios brasileiros e, evidentemente, no município de Marabá.

No que diz respeito a este município, constitui negligência, por exemplo, a ausência da legislação no PME (2012), especialmente no tópico do Ensino Fundamental II ou mesmos de modo enfático em todo documento. Tendo em vista que este foi construído em 2012, 9 anos após a promulgação da Lei. Verifica-se essa questão na fala do professor/formador E, que quando questionado se houve alguma discussão referente a Lei Federal 10.639/03 no evento de planejamento do PME, afirma:

> [...] eu não lembro se houve um debate específico sobre, porque essa ausência inclusive foi detectada depois por nós, os formadores, inclusive na época [...], teve os formadores, tinha mais de um formador na área da história, específico na área da história, aí eles detectaram a ausência não é, e colocaram isso como uma questão: Como é que nós vamos trabalhar, como é que vamos propor isso nos nossos documentos? Foram colocados uma proposta na ideia do estudo né, a questão afro, por que não se referiram diretamente a lei, e eu acho que essa questão também foi quando houve a, bem próxima a discussões da implementação da lei, das votações, na questão do Plano Nacional de Educação. [...], dos conselhos. Então foi bem próxima a essa votação do PNE a provação da lei, não sei se foi um problema ou que não houve um grupo que discutisse essa lei, mas sei que ela aparece em alguns outros segmentos, mas não aparece no Ensino Fundamental, mas foi detectado. Depois já vem um próximo que já aparece a lei, mas a implementação dela na sua totalidade a gente ainda percebe que não foi feito uma implementação como deveria ser feito (Professor/formador E, 05/01/2022).

A entrevista expõe uma ausência de debate da Lei Federal 10.639/03 no processo de construção do PME. No entendimento do professor entrevistado a ausência da legislação no documento naquele momento (2012), deveu-se ao fato de estar acontecendo os debates referente ao Plano Nacional de Educação (PME), formação dos conselhos, entre outro. Fica explicito a falta de engajamento da SEMED em relação a lei, por outro lado, há evidência nos documentos, como por exemplo uma Pauta de Acompanhamento de 2011, citada no subtópico 4.4.2. Nesta Pauta os/as formadores/as registram uma lista de escolas com as temáticas dos projetos em desenvolvimentos, ou seja, professoras/es de algumas escolas trabalhavam temáticas étnico-raciais, explicitando também que as próprias formações discutiam esses temas.

Segundo a Professora D, desde 2010 ela tem discutido a temática educação das relações étnico-raciais no ensino de História, através de projetos e também incluindo a discussão em seus planejamentos anuais e no cotidiano das aulas. A mesma afirma que a participação em congressos e grupos de estudos foi fundamental no entendimento dos temas, bem como, o contato com a Lei Federal 10.639/03.

Tal legislação determina a modificação no currículo para inclusão da história e cultura da África e dos africanos, a luta dos povos negros brasileiros, a cultura negra brasileira, ou seja, a inclusão na História brasileira, a participação dessas populações na formação da sociedade nacional, seja no âmbito econômico como no social e político. Além dessas mudanças no currículo, "seriam necessárias mudanças na formação dos docentes, nos livros didáticos, nos projetos políticos-pedagógicos das escolas, na avaliação da educação e, possivelmente, também [...] a inclusão da temática nos conteúdos dos vestibulares" (NEGREIROS, 2017, p. 3).

Negreiros enfatiza a necessidade de ação "coesa e potencializadora", especialmente de investimento expressivo na formação das/os professoras/es. Essas ações diversas são compreendidas como medidas com objetivo de:

> [...] possibilitar o reconhecimento de pessoas negras na cultura brasileira a partir de seu ponto de vista, promover o reconhecimento da população brasileira sobre a história do Brasil com visão de mundo da população negra, formar os professores para ministrarem disciplinas que contemplem a perspectiva negra na história, cultura e sociabilidade do país, assim como saibam combater e discutir sobre o racismo e seus efeitos (dentro e fora do ambiente escolar), e finalmente propiciar a reeducação para relações étnico-raciais plurais e diversas (NEGREIROS, 2017, p. 3-4).

Como se observa, a formação de professores nessa perspectiva da Lei Federal 10.639/03 tem um papel de extrema relevância no cumprimento dessas políticas afirmativas. Segundo a autora, "a formação de docentes é um dos principais eixos de ações para a educação das relações étnico-raciais tanto porque é efetivamente necessário habilitá-los para ministrar o conteúdo

expresso pela legislação, quanto pela necessidade de mobilizá-los para o combate ao racismo na e por meio da escola" (NEGREIROS, 2017, p. 4).

Outra questão levantada por Negreiros diz respeito a uma certa desorganização quanto a essas políticas já mencionadas. Segundo sua interpretação, passou-se um período expressivo (6 anos) sem "um projeto claro de implementação", com "ausência de recurso financeiro", ou seja, criou-se a legislação, as diretrizes e outras normativas, porém não foi construído/pensado um projeto financeiro capaz de atender esta política, o que tornou tudo mais difícil.

Desse modo, responsabilizar apenas os/as professores/as e as escolas pela não implementação dessas políticas não resolve, sendo necessário, "Romper com visões eurocêntricas evolucionistas e estereotipadas que ainda estão presentes em muitos currículos escolares e nos currículos dos cursos de formação de professores no Ensino Superior [...]" RASCKE, 2021, p. 137). Também Zélia Amador (2012) tece críticas sobre s universidades e centros universitários de formação de professores que continuam sem realizar alterações em seus currículos.

No entendimento de Amador, há medidas tímidas no que se refere à implementação da lei no currículo que forma professores, o que torna um desafio implantá-la tendo em vista que os professores/as do ensino básico não estão recebendo uma formação que os prepare para trabalhar a História da África e cultura afro-brasileira:

> Vale ressaltar que a aplicação da Lei se constitui um grande desafio para os docentes, pois muitos desconhecem qualquer conteúdo que trate de África e da cultura Afro-Brasileira. Nessa perspectiva, o papel do educador assume grande dimensão, pois, além de buscar formação para cumprir suas funções, na medida em que são poucas as Universidades brasileiras que já adequaram seus currículos visando a aplicabilidade da lei, esse docente tem que iniciar um processo de desconstruir imagens estereotipadas que sempre enfocam a África ressaltando os aspectos negativos: [...]. Essas imagens estereotipadas precisam sair de cena e dar lugar a uma África em sua múltipla realidade (AMADOR, 2012, p. 230).

De acordo com Zélia Amador de Deus, (2012), a formação da maioria dos professores e professoras nem sempre desenvolve abordagens que contribuam para combater/enxergar o racismo no país, ou que o ensino no Brasil ainda possui uma base eurocêntrica, muitas vezes reforçando a ideia de democracia racial. Um movimento que surge, segundo ela, no contexto pré-abolição, período em que os escravizados reagiram de forma violenta ao processo de escravidão, sendo malvistos e criticados pelas elites da época. Essas elites, num discurso conciliatório, se colocando "a favor dos escravizados", porém retirando dos sujeitos/negros o protagonismo. Nesse período, construiu-se um discurso de "negação das ações de rebeldia desses homens e mulheres" (AMADOR, 2012, p. 233). É possível afirmar que, em geral, as

formações dos professores e professoras reafirmam o preconceito racial. Em grande medida devido aos currículos continuarem sem alterações significativas e tensionados do viés colonial.

As elites "conciliadoras" "[...] se apressa[m] em elaborar discurso visando a esvaziar e diluir as intensas ações dos escravizados em seu processo de libertação" (AMADOR, 2012, p. 233). O que, segundo a autora, retira a força dos discursos dos negros, fazendo com que essas populações não sejam vistas como "sujeitos construtores de História", resultando que a abolição entra para a História Oficial "como resultado da benevolência das elites letradas." São construídas estratégias contrárias às organizações das populações negras, firmando assim um "pacto com a persona (máscara) contemporânea do racismo brasileiro, mito da democracia racial" (AMADOR, 2012, p. 233). Por isso mesmo, a necessidade de desconstruir essa mentalidade nas instituições de ensino.

De acordo com Amador, também as universidades foram responsáveis por manter certas crenças e estereótipos a respeito das populações indígenas e negras, com narrativas inclusive, de que essas populações não possuíam história. Dessa forma, a que se debater sobre o papel das universidades ou, como defendem Wilma Baia e Mauro Coelho (2018), discutir a responsabilidade das licenciaturas no processo de implementação das políticas afirmativas.

> [...] aborda a formação do professor de História, ao longo dos últimos quinze anos, considerando a legislação que reformula a perspectiva de História do Brasil nos currículos da Educação Básica. As diretrizes nacionais para a educação para as relações étnico-raciais, acarretam mudanças nos percursos de formação, as quais projetam alterações substantivas no modelo usualmente adotado para a formação docente em História. Diante disso o artigo analisa o impacto de tais alterações, a partir dos trajetos curriculares de cursos oferecidos por universidades federais em dez unidades da federação. A partir da consideração de tais trajetos, pretende-se analisar o espaço destinado à formação para as relações étnico-raciais e para o trato com a diferença [...] (COELHO; COELHO, 2018, p. 1).

Importa destacar o debate a respeito das responsabilidades das licenciaturas, pois os autores abordam a formação docente a partir do percurso curricular das licenciaturas, observando se há modificação requerida a partir das alterações do artigo 26 da LDB que determina os Estudos da História da África e Cultura Afro-brasileira nos currículos do ensino básico, o que evidentemente requer uma reformulação no "percurso formativo" desses professores.

Nesse sentido, os autores Coelho e Coelho (2018), e Rascke (2021) deixam evidente a relevância de se modificar os currículos dos cursos de licenciatura e pós-graduação tendo em vista que cabe aos professores a responsabilidade pelo "engendramento dos processos de ensino-aprendizagem, por meios das quais crianças, adolescentes e adultos inseridos na

Educação Básica têm acesso ao mundo do conhecimento formal e aos princípios e valores definidos pela legislação" (COELHO; COELHO, 2018, p. 5). Para os mesmos, a reformulação do artigo 26 da LDB requer uma nova abordagem em relação a História do Brasil, cujas licenciaturas são importantes nesse processo pois capacitam os docentes.

> A formação docente emerge, então, como instância estratégica no processo de implementação da lei, pois, por meio dela, os futuros professores seriam capacitados não apenas em acordo com a crítica à perspectiva que tem pautado a constituição da memória histórica, mas, sobretudo, no domínio das competências e habilidades necessárias ao combate às diversas formas assumidas pelo racismo no ambiente escolar. [...] (COELHO; COELHO. 2018, p. 11).

Consideramos importante pontuar que a análise dos "percursos curriculares dos cursos de formação de professores de História" é a questão fundamental defendida por Wilma e Mauro Coelho. Segundo suas análises, ainda não foi possível observar um dimensionamento crítico na "perspectiva eurocêntrica" dos percursos formativos das licenciaturas. Observaram também um" descompasso entre as diretrizes para formação do historiador [...] e formação docentes" (COELHO; COELHO, 2018, p. 16).

Por fim, refletir sobre os "Desafios da formação inicial para a docência em História" uma abordagem feita por Margarida Dias e Itamar Freitas (2013) que discutem a "tarefa de formar professores de história para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio" (OLIVEIRA; FREITAS, 2013, p. 131). Os mesmos chamam a atenção para o perfil do formador, bem como, o currículo da formação inicial. Afirmam ainda que a "carência de pesquisa sobre a formação inicial em História dentro dos programas de pós-graduação" pode indicar uma certa dificuldade em abordar o assunto de forma crítica.

> [...] Os desafios mais frequentes vêm sendo traduzidos, nos últimos 5 anos, em termos de desarticulação entre as disciplinas pedagógicas e entre estas e as disciplinas de conteúdos específicos (CERRI, 2006) predominância do conteúdo factual em detrimento de saberes curriculares e saberes relativo às práticas pedagógicas (MARTINS, 2017), resistência à discussão sobre ensino de história nas universidades de maior prestígio (FERREIRA; FRANCO, 2008) e separação entre a cultura histórica e a didática da história [...] (OLIVEIRA; FREITAS, 2013, p. 133).

Uma questão apontada pelos autores como desafiadora diz respeito ao curso de formação inicial de professores, ou seja, a mudança do perfil do formador, que nos últimos anos sofreu modificações expressivas. As formações dos formadores têm apresentado problemas. "Até meados da década de 1980, os cursos de história eram constituídos por professores que, de alguma forma, havia experimentado à docência na escola básica" (OLIVEIRA; FREITAS,

2013, p. 137). Essa experiência lhe conferia um potencial de maior sensibilidade "às especificidades" de sua atuação como formador.

Segundo Oliveira e Freitas, a "expansão do sistema nacional de pós-graduação e a exigência do título de doutor para adentrar as universidades públicas [...] e o rebaixamento dos salários na escolarização básica, os formadores estão entrando cada vez mais jovens nos departamentos de História. [...]" (OLIVEIRA; FREITAS, 2013, p. 137). Além de outros elementos, essas questões possibilitam que estes como futuros formadores assumam as formações ignorando certas questões referentes às suas tarefas. O que se observa nos seus currículos lattes, pela ausência de "experiência" relacionado aos ensinos fundamental e médio.

Oliveira e Freitas chamam atenção para o fato de que no passado os formadores tinham experiência com o ensino básico, e agora a realidade é outra, o perfil dos formadores está distante desse fato. Temos formadores responsáveis pela formação inicial que desconhecem o chão da escola, a realidade vivenciada pelos professores do ensino básico.

> O resultado dessa mudança de perfil do formador se expressa em seu desempenho como professor, sobretudo nos primeiros 2 anos de atuação. Ele aprende algumas habilidades do ofício trabalhando – empregando os graduandos como "cobaias" – sem a supervisão de um tutor, já que, não raro, é doutor e professor do quadro efetivo, isto é, um profissional autônomo dentro do seu departamento. Se ele tem" vocação" ou se emprega o "modelo do seu último professor" – para utilizar as expressões já criticadas pela pesquisa na área –, os alunos até podem ser beneficiados. Mas se assume que "não tem vocação para dar aulas" ou que as suas qualificações estão relacionadas à investigação na sua área de doutoramento, o desastre está anunciado [...] (OLIVEIRA; FREITAS, 2013, p. 137).

Por fim, compete destacar as críticas dos autores em relação ao modo/método desses professores formadores lecionarem suas disciplinas:

> [...] o professor formador é o mais clássico dos clássicos professores adeptos da disciplina formal: concentração do aluno, exposição do mestre, questionamentos do aluno, revisão por parte do professor e avaliação, ou seja, recuperação na memória do aluno, segundo os limites conceituais impostos pelo professor. Dizendo de outro modo, a maioria das atividades da maioria dos professores formadores no Brasil, nos cursos de graduação, pauta-se pela expressão oral, somente. Até mesmo o clássico seminário-oficina que deu fama à formação dos historiadores alemães do século XIX transforma-se em uma exposição individual estruturada em segmentos desconexos do tema a ser explorado. (OLIVEIRA; FREITAS, 2013, p. 138).

Como se observa, essa maneira de apresentar "a matéria" é vista como método tradicional, pois enfatiza o que se chama de "modo clássico", isto é, aula restrita basicamente na exposição oral. "Nada contra a exposição oral se ela levasse em conta o que os alunos já conhecem do tema, se fosse instrumento para o desenvolvimento de capacidades como a

construção de argumentos ou a montagem de um plano de exposição, entre outros. [...]" (OLIVEIRA; FREIRE, 2013, p. 139).

4.2 A implementação da Lei Federal nº 10.639/03 como possibilidade para um ensino de História decolonial

> [...] a promulgação da Lei 10.639/03 orienta e contribui para um ensino que valorize de fato a história e a cultura do povo negro, já que é a escola um dos espaços mais importantes na construção de conhecimento e formação do indivíduo (MARQUES, SÁ; SOUZA, 2015, p. 5).

Conforme explicitado, a referida seção apresenta reflexões acerca da implementação da Lei Federal 10.639/03, expondo-a como possibilidade de inserção de temáticas relevantes no currículo do ensino básico. E a partir do acesso a estas literaturas experienciar "novas possibilidades epistêmicas" permitindo aos sujeitos subalternizados a crítica a historiografia eurocêntrica. (ROSA, 2022)

> Com efeito, a Lei n° 10.639/03, resultado de uma história de luta dos descendentes de africanos, impõe aos educadores a tarefa de ensinarem aos seus discípulos que o continente africano é o berço da humanidade, o continente onde surgiram os ancestrais de todos os homens e mulheres, desse lugar saíram há cem mil anos nossos ancestrais para povoar o mundo. Nesse lugar surgiram as civilizações mais antiga, o Egito, por exemplo, que exerceu grandes influência para as bases da constituição do que conhecemos como civilização ocidental (AMADOR, 2012, p. 240).

A implementação da supracitada legislação permite o acesso a conhecimentos historicamente ignorados pela historiografia, ou quando mencionados produzindo imagens reducionistas acerca do continente, sendo, portanto, responsável por construir uma visão homogênea e preconceituosa. O que evidentemente atingiu as populações afro-diaspóricas negativamente.

Passada a euforia desse momento histórico da aprovação da Lei 10.639/03 "[...] o passo seguinte (ainda mais complexo) é o de sua implementação em um país tão desigual como o Brasil. [...]" (PEREIRA, 2016, p. 13). Nesse sentido, os desafios são inúmeros, mesmo os movimentos negros, continuando firme na luta, cobrando das instituições do Estado, atuando como parceira das escolas, geralmente através dos Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEABs), ainda assim, é necessária atuação dos gestores públicos: o governo federal, os estaduais e municipais por estes terem a gestão e o controle das instituições, como por exemplo, o MEC, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. No entanto, a questão parece ser

bem mais complicada. O que nos leva a questionar sobre as dificuldades em implementar de modo efetivo e abrangente a referida Lei.

O papel do Estado é relevante como agente de combate ao "racismo e a discriminação racial", nesse caso atuando como agente fiscalizador e dando condições para que a Lei seja implementada. Por outro lado, esse mesmo Estado possui em suas estruturas, bem como, em muitos de seus agentes a presença deste mesmo racismo que pretende combater.

> [...] o poder do Estado pode se manifestar de diversas maneiras, que vão desde o que se pode chamar de definição racial até o controle das oportunidades de emprego, educação, habitação etc. O Estado tem poder fundamental, tanto no alívio quanto no aumento das dificuldades das vítimas do racismo. Por esse motivo é que os Estados são instados nos acordos, pactos e convenções internacionais, que têm a função de combater o racismo e a discriminação racial (AMADOR DE DEUS, 2012, p. 240).

No que diz respeito ao papel do Estado na implementação da Lei Federal nº 10.639/03 fica evidente que não foi criado mecanismo suficiente, assim como condições que possibilitassem sua efetivação em todo país. Segundo Negreiros (2017), mesmo que a lei tenha promovido a inserção da história e cultura e afro-brasileira, não foram estabelecidos um "limite temporal para sua implementação" (NEGREIROS, 2017, p. 66) como também, não se estabeleceu o "mínimo" dessa história no currículo. Essa é uma problemática que precisa ser levada em consideração.

Negreiros aponta uma outra questão relevante observada numa pesquisa realizada por Renísia Cristina Garcia Filice (em 2009), com o objetivo de avaliar a implementação da Lei 10.639/03 "a partir da perspectiva da gestão institucional no município, [...] foram analisadas respostas de questionários aos gestores educacionais [...]" (NEGREIROS, 2017, p.76).

> Observou-se que muitas das secretarias municipais que afirmam ter implementado a educação das relações étnico-raciais realizam atividades esparsas e pouco articuladas com o currículo. Os principais motivos alegados pela não implementação, das que admitem não fazê-lo são a falta de material e de capacitação aos professores (NEGREIROS, 2017, p. 77).

A autora aponta dois problemas nessa citação: primeiro, a não inclusão da legislação no currículo, mesmo quando os municípios tentam implementá-la; segundo, a alegação de que os professoras/es ainda não tenham recebido formação adequada para discutirem as temáticas referente a Lei Federal 10.639/03, ou educação étnico-racial. Essa percepção de que os municípios que conseguem implementarem o fazem sem articular as temáticas ao currículo, pode ser percebida nos documentos analisados na presente investigação/pesquisa de mestrado.

Analisando a Proposta Curricular "Os Múltiplos olhares sobre os caminhos da aprendizagem" (MARABÁ, 2006), documento produzido três anos depois da aprovação da legislação já mencionada, percebe-se que não há menção à legislação. O que evidência, do ponto de vista institucional que não houve um dispositivo de implementação da lei. No entanto, de acordo com o professor/formador C[48], os formadores de História atuaram no sentido de implementar a citada legislação através das formações de modo intensivo de 2011 a 2014.

Ao analisar alguns documentos, como por exemplo pautas e relatórios de formação e acompanhamento do período mencionado pelo entrevistado - 2011 a 2016 -, observa-se que além de formação, atividades/eventos desenvolvidas nas escolas por professores de Histórias com as temáticas da legislação, é possível verificar as questões mencionadas por Negreiro, ou seja, a desconexão das temáticas relacionadas a Lei Federal 10.639/03 com o currículo/propostas municipais, bem como, a percepção de que essas ações desenvolvidas ocorrem de modo disperso. Como conteúdos paralelos aos orientados pelas propostas de 2006, ficando a critério dos formadores/as e professores/as discutir a legislação no ensino de História.

A Lei Federal 10.639/03 possibilita a alteração do currículo de Ensino de História, bem como, das outras disciplinas, com isso permite que as populações negras e indígenas tenham sua história contada, "Ensinar História da África aos alunos brasileiros é a única maneira de romper com a estrutura eurocêntrica que até hoje caracterizou a formação escolar brasileira. [...]" (SANTOS, 2019, p. 01). Ela tem fundamentalmente a função de questionar o ensino, o currículo, de fazer com que olhemos esse currículo com criticidade, a prática de ensino, assim como, "desconstruir mentalidades racistas" (Professora D, entrevista em 5 e 6/10/2021).

É importante sua implementação no sentido de inovar esse ensino de História. Um ensino na perspectiva da Lei Federal 10.639/03 possibilita experiência e vivência, sendo possível então promover um ensino decolonial, isto é, sendo possível construir uma metodologia decolonial. O conceito de decolonialidade de Catherine Walsh (2013) faz-se relevante para valorar a implementação da Lei, na medida em que efetiva vivências e experiências das populações negras, suas atuações/ações de resistências desde os primeiros processos de colonização.

Destaca-se o que Walsh chama de práticas/pedagogias decoloniais:

> Desde luego, fue con la invasión colonial-imperial de estas tierras de Abya Yala — las que fueron renombradas "América" por los invasores como acto político,

[48] Professor e formador de História da rede de ensino municipal de Marabá/PA. Entrevistado no dia 13 de dezembro de 2021 às 8:40 da manhã pela plataforma Google Meet.

> epistémico, colonial— que este enlace empezó tomar forma y sentido. Se podía observar claramente en las estrategias, prácticas y metodologías —las pedagogías— de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que los pueblos originarios primero, y luego los africanos y las africanas secuestradxs3, emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo —decolonialmente— a pesar del poder colonial. (WALSH, 2013, p. 25)

Com esses conhecimentos históricos acerca do que foi o processo de resistência, as lutas e insurgências das populações indígenas e africanas, buscando subverter as relações de dominação colonial, temos condições de construir uma nova história acerca do que foi esse período, com maior chance de recuperar "o orgulho de ser negro" e indígenas, em "abordagem positiva", enfatizando "as várias lutas de resistência empreendidas por eles" (SANTOS, 2019, p. 2), trazendo por exemplo contribuições epistêmicas de autores/as negras como Lélia Gonzales, Abdias Nascimento e Beatriz Nascimento, ou seja, (a) ao contrário da história de escravização e subalternidade, secularmente ensinada.

Portanto, conhecer esses processos de resistência dos povos colonizados, compreendendo que essas ações tiveram início tão logo os colonizadores "ocuparam" o território que hoje conhecemos como Brasil, permite construir uma autoestima, como também, produzir pedagogias que trazem caminhos para criticamente ler o mundo e intervir no sentido de reinventar a sociedade (WALSH, 2013), ou seja, atuar com uma pedagogia que possa, segundo Fanon, (1968) caminhar para uma nova humanidade. Uma pedagogia capaz de desorganizar o processo de colonização/colonialidade.

4.3 Entraves que impedem a Implementação da Lei Federal nº 10.639/03: Como os conceitos de Violência, Colonização e Colonialidade podem explicar?

A ideia, neste tópico, é analisar os entraves da implementação da Lei 10.639/03 para além das questões discutidas no tópico anterior. Dessa forma, alguns conceitos expostos por Frantz Fanon, (1968) Anibal Quijano, (2009) Maldonado-Torres (2018) podem contribuir para essa análise.

De acordo com Frantz Fanon (1968), a descolonização é um "fenômeno violento". Desse modo, promover a descolonização constitui um desafio imenso. Tendo em vista que esta descolonização precisa acontecer a partir do desejo do colonizado, sendo, portanto, um processo violento. Nesse sentido, pensar o conceito da violência de Fanon na implementação ou não da Lei, provoca reflexões pertinentes.

> [...] a descolonização é sempre um fenômeno violento. Em qualquer nível que a estudemos [...] a descolonização é simplesmente a substituição de uma "espécie" de homens por outra "espécie" de homens. Sem transição, há substituição total, completa, absoluta. [...] A extraordinária importância de tal transformação é ser ela querida, reclamada, exigida. A necessidade da transformação existe em estado bruto, impetuoso e coativo, na consciência e na vida dos homens e mulheres. colonizados. Mas a eventualidade dessa mudança é igualmente vivida sob a forma de um futuro terrificante: na consciência de uma outra "espécie" de homens e mulheres: os colonos (FANON, 1968, p. 25).

O autor destaca que esse processo de descolonização precisa ser requerido pelo colonizado, pois é dele que deve partir a iniciativa e cobrança. Nesse sentido, o dito dispositivo, isto é, a Lei Federal 10.639/03 pode ser compreendida como resultado dessa vontade das populações negras, o "colonizado", que através do Movimento Negro a reivindicou, e ainda continua atuando no sentido de implementá-la no ensino básico. Há que se considerar essa ação como possibilidade de "substituição de uma 'espécie' de homens por outra", e questionar o processo de racialização responsável pelo surgimento do branco tem o papel de problematizar o conceito de branquitude (LEÃO, 2021).

Quando Fanon afirma que o processo de descolonização é um "fenômeno violento" pensamos no quanto o surgimento da Lei Federal 10.639/03 causou desconforto na sociedade, no meio acadêmico, entre os professores do ensino básico e nos próprios estudantes. No entanto, consideramos que a mesma cumpriu com algumas finalidades, como por exemplo provocar o debate, causar desconforto, evidenciar o problema do racismo no Brasil, bem como, obrigou que reconhecêssemos o quanto a sociedade brasileira é violenta, racista, e que impõe a população negra a segregação.

Nesse sentido, a Lei Federal 10.639/03 assim como outras legislações consideradas políticas públicas afirmativas impôs aos racistas uma realidade que eles não estavam interessados em discutir, muito menos receber em seus espaços os sujeitos relacionados a estas pautas. Lembremos por exemplo das políticas de cotas[49], *o frisson*. Houve uma

[49] Na implementação de cotas na Universidade de Brasília, UNB assistimos discussões e embates entre estudantes, professores negros versus brancos calorosamente em defesa e acusações em relação às cotas. O que chamou atenção foram a revoltas de alguns professores que afirmavam enfaticamente que era um absurdo porque a política iria suscitar um problema que não havia no Brasil, iria dividir a população em raças. "Os desafios para aprovar a proposta_foram grandes. Precursores da iniciativa na UnB, a emérita Rita Segato e o professor José Jorge de Carvalho, do Departamento de Antropologia (DAN), enfrentaram críticas e resistência de alguns segmentos da comunidade acadêmica. 'Eu não tinha noção da extensão do racismo no Brasil e no mundo acadêmico até fazermos a proposta. O que enxerguei é que a elite branca defendeu sua redoma, o viveiro onde ela se reproduz', relata Rita Segato, à época também vinculada ao DAN." (VELOSO, 2018, s/p). Alegação dos contrários as cotas eram que essa política iria estimular os conflitos na universidade e evidentemente provocaria a "queda no nível acadêmico" comprometendo a universidade. Todo esse conflito e calorosas discussões ocorridas na época como uma tentativa de impedir a implementação das cotas, pode ser compreendida à luz de Fanon como atos de violência, na medida em que privar esses sujeitos de direitos básicos como o acesso a formação acadêmica não pode ser entendido de outra forma.

expressiva resistência de setores da sociedade, instituições e intelectuais, a nosso ver esse comportamento pode muito bem, ser considerado como atos de violências.

Além da violência mencionada acima, foi possível observar outras ações violentas, no que se refere a legislação, como por exemplo: as dificuldades de sua implementação percebida na lentidão dos Estados e Municípios, uma aparente negligência e no caso de Marabá, ausência de um dispositivo que pudesse orientar/conduzir ações de implantação da legislação, o que representa uma falta de compromisso dos gestores públicos que geriu o Municípios nesses quase 20 anos de aprovação da Lei.

Compreendemos que o Estado brasileiro sancionou a supracitada legislação, assim como outras políticas públicas afirmativas, por pressão feita pelos Movimentos Negros (GOMES, 2018). Entretanto, não se pode negar que esse mesmo Estado, através de suas instituições, encontrou forma de não ser eficiente em sua efetivação (NEGREIROS, 2017) e, para isso, basta pensar na falta de verba para as formações de professores. Assim como, ocorreram outras maneiras de impedir que essas políticas pudessem ser efetivadas.

Quanto ao conceito de colonização abordado por Fanon, também utilizamos para pensarmos essas ações, ou seja, a postura de nossa sociedade pode ser compreendida a luz de Fanon, quando ele afirma no texto que o processo de colonização adotado pelas metrópoles foi de extrema violência. "[...] sua primeira confrontação se desenrolou sob o signo da violência, a exploração do colonizado pelo colono foi levada a cabo com grande reforço de baionetas e canhões. [...]" (p. 26). Evidente que ele se refere a Argélia e outros países colonizados na época, porém podemos compreender a sociedade brasileira como espaço de violência imposta por uma elite que atua a partir de interesses colonizantes.

De acordo com Fanon, o mundo colonizado é um mundo dividido em dois: um mundo onde falta tudo, e o outro mundo do excesso, cuja linha divisória, isto é, a fronteira é demarcada pelos quarteis, delegacias de polícia etc. No que se refere a divisão dessa sociedade, destaca-se fundamentalmente o aspecto econômico. No caso de Marabá fica evidente essa divisão marcada pelas desigualdades, bem como, a militarização.

> O mundo colonizado é um mundo cindido em dois. A linha divisória, a fronteira, é indicada pelos quartéis e delegacias de polícia. [...]A cidade do colono é uma cidade sólida tôda de pedra e ferro. É uma cidade iluminada, asfaltada, onde 03 caixotes do lixo regurgitam de sobras desconhecidas, jamais vistas, nem mesmo sondadas. [...]A cidade do colono é uma cidade saciada, indolente 'cujo' ventre está permanentemente repleto de boas coisas. A cidade do colono é uma cidade de brancos, de estrangeiras. [...]A cidade do colonizado, ou pelo menos a cidade indígena, a cidade negra, a médina, * a reserva, é um lugar mal afamado, povoado de homens mal afamados. Aí

> se nasce não importa onde' não importa como. Morre-se não importa onde, não importa de quê. É um mundo sem intervalos, onde os homens estão uns sôbre os outros, as casas umas sôbre outras. A cidade do colonizado é uma cidade faminta, faminta de pão, de carne, de sapatos, de carvão, de luz. [...] (FANON, 1968, p. 28-29).

Nesse sentido, essa discussão de Fanon contribui para nossa pesquisa, a partir da percepção de que o espaço onde a mesma se insere pode ser compreendido como "mundo colonizado", com semelhante divisão e problemática. Marabá possui um contexto político e social marcado por divisões. Com demarcações de controle e poder sobre uma população empobrecida, de maioria afro-indígena. Outro aspecto a destacar e exposto por Fanon tem relação com a estrutura da cidade, com sua divisão segregacionista, sendo perceptível identificar os sujeitos dos quais o autor menciona: de um lado o colonizado, subjugados e explorados, de outro o colono ou porta voz da colonização.

Segundo o autor, nesses espaços colonizados entre os explorados e o poder se interpõe uma multidão de professores da moral, de conselheiros. Fanon menciona também a presença da religião como sendo um elemento efetivo no sentido de controlar o colonizado. "Falo da religião cristã e ninguém tem o direito de se espantar. A igreja nas colônias é uma Igreja de brancos, uma igreja de estrangeiros. Não chama o homem colonizado para a via de Deus, mas para a via do branco, a via do patrão, a via do opressor. [...]" (FANON, 1968, p. 31).

Uma outra abordagem interessante faz referência ao vocabulário colonial, cuja pretensão é desumanizar o colonizado. São expressões que os animalizam, sendo necessário que este recupere sua humanidade e passe então a "polir as armas" para lutar por sua descolonização (FANON, 1968, p. 32). A história da população de Marabá também é cindida, uma história que nos primeiros anos de colonização teve de um lado o pioneiro, atribuído aos desbravadores que colonizaram o espaço e aqueles considerados obstáculos às benfeitorias, as populações indígenas, devendo ser combatidas (SILVA, 2017). Lógica que vai continuar tempos depois com os migrantes maranhenses/nordestinos, grupos que "têm sido construídos como categoria étnica", de acordo com Silva (2017).

Fanon (1968) fala ainda da necessidade de desorganizar a sociedade colonial, sua organização objetiva manter a "ordem" do processo de colonização. Por isso a necessidade de lançar mão da violência para efetivar a descolonização. Nesse sentido, a Lei Federal 10.639/03 pode ser percebida como um dispositivo que tem a função de promover uma certa desorganização da sociedade brasileira. Dessa forma, fica evidente as inúmeras resistências em implementá-la, seja dificultando as modificações no currículo, seja na abordagem das aulas de história no ensino básico ou ensino superior (FANON, 1968, p. 27).

Um outro elemento relevante, ainda seguindo a proposta de Fanon diz respeito a luta do colonizado no sentido de descolonizar-se. O autor afirma que para se livrar do processo de dominação é necessário "criar a história da nação", a "história da descolonização", tendo em vista que o colono no espaço colonizado é o prolongamento da metrópole, ou seja, é quem mantém a história da mesma. Dessa forma, a história do espaço/povo colonizado é ignorada.

> O colono faz a história e sabe que a faz. E porque se refere constantemente à história de sua metrópole, indica de modo claro ele é aqui o prolongamento dessa metrópole. A história que escreve não é, portanto, a história da região por ele saqueado, mas a história de sua nação no território explorado, violado e esfaimado. A imobilidade a que está condenado o colonizado só pode ter fim se o colonizado se dispuser a pôr termo à história da colonização, à história da pilhagem, para criar a história da nação, a história da descolonização. (FANON, 1968, p. 38)

Na versão do colono, a história do processo de exploração da pilhagem não é contada, pelo contrário, o que ele evidencia e exalta são as "epopeias "do colonizador, expondo a não existência da história dos sujeitos que habitam nesse território que os mesmos confiscaram. Dessa maneira, a implementação da Lei Federal 10.639/03, deve ser compreendida como uma possibilidade de que uma nova história seja contada. A história das populações historicamente colonizadas, ou seja, sua própria história, a história de seus ancestrais, bem como, expor a violência do processo de colonização que os colocaram nessas condições de subalternização. Portanto, Fanon permite ainda que enxerguemos através das implementações das políticas públicas afirmativas uma oportunidade de promovermos um processo de descolonização do conhecimento e pensamento (SANTOS, 2009), oportunizando o rompimento das estruturas da colonialidade (QUIJANO, 2009).

Quando pensamos o conceito de violência dentro dessa "negligência" que impede a implementação da Lei Federal 10.639/03, significa dizer que a violência nesse caso, não significa atuar a partir das baionetas e canhões, mas uma violência que se configura no campo do conhecimento ou colonialidade do saber (LANDER, 2005).

Nesse sentido, enquanto Fanon discute a colonização/colonialismo versus descolonização, autores como Maldonado-Torres e Edgardo Lander pensam conceitos como colonialidade versus decolonialidade. É compreensível essa mudança, tendo em vista que os contextos desses últimos autores se diferem do vivenciado por Fanon, que escreveu o texto "Da violência" no contexto de violento processo de luta das colônias francesas. Nesse caso, da guerra civil argelina para se tornar independente/descolonizada.

Enquanto, os outros estão debatendo a partir de uma realidade de pós-colonialismo/colonização, teoricamente o colonizador já desocupou o espaço colonizado, ainda que a lógica da colonização continue através da reprodução das elites coloniais. Desse modo, os novos conceitos permitem compreender essa realidade da colonização depois que as colônias conquistaram sua independência política.

Se o processo de descolonização desorganiza o mundo colonizado, pode se compreender então todo o *frisson* e a polêmica gerada pela implementação das políticas afirmativas como uma desorganização desse mundo colonizado.

Por fim, consideramos relevante chamar atenção para a existência de outros elementos prováveis capaz de dificultar a implementação da mencionada legislação, como exemplo a própria tradição do curso e Ensino de História. Historicamente a maneira como se organizou o currículo, se pensou a história e o ensino, possivelmente tem dificultado sua ampliação. Dessa forma, os autores debatidos nesse tópico, especialmente Fanon permitiu uma melhor compreensão sobre as questões que vem se tornando entraves no processo de implementação da Lei 10.639/03.

4.4 Formação continuada no Município de Marabá/PA: O que dizem os documentos sobre a Implementação da Lei Federal 10.639/03?

No que diz respeito aos documentos observados para investigação referentes às formações continuadas do Município de Marabá/PA, destaca-se: as Propostas Curriculares de 2006 e 2019, o Plano Municipal de Educação, Pautas de reuniões, Relatórios de Formações e acompanhamento, um Rascunho do Histórico de Formação do Município, bem como, as entrevistas. Além de dialogar com autores que têm discutido a temática da formação, seja inicial ou continuada.

De acordo com Nascimento (2013, p. 265), nos "últimos anos a formação de professores de História tem se tornado objeto de importantes pesquisas realizadas por historiadores e educadores". Percebe-se isso nos inúmeros artigos e pesquisas publicados/apresentados em congressos e seminários, isto é, nos eventos acadêmicos. No entanto, as abordagens quase sempre são pedagógicas e curriculares, sendo que o autor centraliza seu debate no percurso histórico ou periodização da história da Formação dos professores de História. Esse é o ponto de interesse para este texto.

Compreender esse percurso histórico da formação no Brasil, para estabelecer diálogo com o Histórico de Formação em Marabá, Pará, a partir de documento/fonte/rascunho,

verificando se nesse percurso é possível perceber a presença da Lei Federal 10.639/03 como política pública prioritária municipal, além de observar continuidades e lacunas de sua implementação no ensino fundamental maior.

O percurso histórico da formação de professores discutido por Nascimento (2013) permite que nos aproximemos um pouco da história da educação, bem como, das políticas públicas educacionais e compreendamos aspectos de discursões atuais no diz respeito a formação do professor, como também, o lugar que esta temática ocupa na "organização dos cursos de História". De toda maneira, a partir da década de 1970 foram pensadas e desenvolvidas legislações educacionais para:

> [...] a formação do professor de História que tem início em finais da década de 1970, no bojo do processo de luta contra as licenciaturas em Estudos Sociais, e que prosseguiu nas décadas seguintes. As historiadoras Ilka Miglio de Mesquita e Ernesta Zamboni defendem que nesses anos constituiu-se 'a luta pela formação de professores e por um outro ensino de História' (NASCIMENTO, 2013, p. 266).

A produção sobre essa temática correlaciona com a luta e as atividades de reconfiguração da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (Anpuh) no decorrer dos anos de 1970. A partir dessa década, a Anpuh recebeu novos sócios, que atuavam tanto no ensino básico como na formação docente, fazendo com que a mesma voltasse seu olhar "para a formação de professores de História e para o ensino dessa disciplina escolar, constantemente ameaçados pelos pressupostos estabelecidos pelas reformas educacionais implementadas pelo Conselho Federal de Educação CFE)" (NASCIMENTO, 2013, p. 266).

Quanto ao percurso histórico de formação de Marabá, o Professor/Formador E explicou como ocorreu o processo:

> Olha só, de 2016 para 2017 a Secretaria de Educação tentou construir uma proposta que trouxesse do 1° ao 5° ao 6° ao 9° como um todo. Nesta proposta a gente coloca a participação de cada coordenadoria dentro do processo educacional. Do 1° ao 5°, do 6° ao 9°, EJAS e outras etapas. E aí, nos sentamos, né com todas as coordenadorias e fomos montando, primeiro um memorial de formações ou ideias de formações iniciais nós criamos esse memorial pra que a Secretaria tivesse uma ideia de um trabalho. Que houve um trabalho anterior. Nós tivemos essa preocupação. Esse material foi produzido né, só que na implementação nós tivemos problemas, com as administrações, por que houve uma troca de governo, problema de gestão (Professor/Formador, entrevista – 05/01/2022).

De acordo com dados retirados de um rascunho do texto intitulado "Formação continuada: Uma história e muitas conquistas[50]", também na década de 1990 teve início as primeiras preocupações em capacitar professores "leigos" do município que em grande maioria tinham o Ensino Médio incompleto. Os chamados "professores leigos" ocupavam também a gestão escolar, o que preocupava a equipe da Secretaria da Educação. Sobre esse início:

> [...], não era uma formação como a gente tem agora, nesse formato. Ela era esporadicamente se escolhia um tema acabou pronto, terminou a formação, não tinha formadores específicos né pra poder atuar junto, colaborar diretamente com os professores. Então era muito assim as formações antes. Tinha as oficinas que algumas Universidades, como por exemplo, a Universidade Federal do Pará (UFPA) colaborava na área específica da Matemática. Oficinas, não formação continuada (Professor/formador E, entrevista – 05/01/2022).

De acordo com o texto/histórico de formação, a SEMED "sensibilizada" com a qualidade de ensino oferece aos servidores a possibilidade de continuarem seus estudos a partir do projeto Gavião[51], bem como, uma proposta de Formação Continuada. Quer dizer a Secretaria adere a projetos e programas nacionais de formação que começam a ser implantados, como observado na entrevista do Professor/Formador E. De acordo com o documento, essas atividades foram possíveis graças ao diálogo com 4ª Unidade Regional de Educação (4ª URE) e Universidade Federal do Pará (UFPA).

Nesse período, década de 1990, "A UFPA, Campus de Marabá, já vinha ofertando alguns cursos de graduação, mas a comunidade [...] ainda não estava sendo beneficiada por estes profissionais" (MARABÁ, 2015, p. 01). Mesmo os professores que lecionava no Ensino Médio, poucos deles tinham licenciatura. O texto aponta para o fato de que a 4ª URE também não tinha projeto de formação ou capacitação de seus professores.

Ao que parece, o Município foi o articulador dessa construção de um projeto que visava a capacitação dos professores da Educação, sendo, portanto, quem mobilizou as instituições educacionais.

> A partir desse diálogo, uma parceria foi firmada entre SEMED, 4ª URE e UFPA e foi delegado a cada instituição de ensino a responsabilidade de selecionar dez professores

[50] Este documento tem uma aparência de rascunho, como afirma a professora/formadora A, que gentilmente nos cedeu o documento. Aparenta ser incompleto, um texto que estava sendo construído coletivamente na SEMED, quando foi interrompido devido ao desmonte da equipe, falta de recursos, entre outros fatores. A depoente nomeou de "Histórico de Formação". A data de produção corresponde ao ano de 2015.

[51] Oferta de curso por parte do sistema municipal de ensino para "formação em massa" de professores, ocorrido em meado da década de 1990 em parceria com a Universidade Federal do Pará, através do projeto Gavião, fornecendo uma formação em nível fundamental e médio nos períodos de recesso escolares: janeiro, fevereiro e julho. O objetivo era capacitar os "chamados professores leigos" que atuavam na docência sem a mínima formação exigida pela legislação da época Lei 5692/71.

> (as) de várias áreas (Pedagogia, Letras, Educação Física) que estivessem cursando ou já concluído a licenciatura para serem contratados pela prefeitura para compor a equipe de formação da SEMED (Histórico de Formação, 2015, p. 1).

A escolha desses professores para compor a equipe formativa tinha como critérios "experiência exitosa como professor de sala de aula; domínio de conteúdos; didática." (Idem, p. 1). Em relação à UFPA, coube a função de assessoramento da equipe formativa oferecendo estudos sobre "Ensino Aprendizagem e formação continuada". Como base teórica as concepções fundamentadas em Piaget, Vygotsky e Emília Ferreira. A assessoria durou de 1994 a 1995. Cabia a ela a organização de cronogramas e assessoria de 30 professores (as), realizando encontros formativos.

Nos anos seguintes (1996 a 1998) a equipe já estruturada recebeu a função de "coordenador pedagógico"[52] tendo como função acompanhar as escolas. Dessa forma, cada membro da equipe acompanhava duas escolas e procurava desenvolver um trabalho em equipe, reunindo-se mensalmente com os professores das escolas as quais eram responsáveis, com objetivo de estudarem e planejarem as atividades pedagógicas. Nesse período aconteceu a primeira formação voltada aos professores das séries iniciais e coordenadores da Educação Infantil, cujo objetivo visava novas metodologias aos educandos da pré-escola, sendo o nome do programa PROEPRE (Programa de Educação Pré-Escolar).

A partir de 2000, o município de Marabá, segundo a fonte analisada, passou a adotar e desenvolver programas do Governo Federal, projetos da Fundação Vale do Rio Doce, bem como, passou a construir seus próprios projetos. Por exemplo, a Secretaria de Educação, em 2000 a 2002 desenvolveu a formação continuada "Parâmetros em Ação", um programa do Governo Federal coordenado pelo Ministério da Educação - MEC.

O referido programa era voltado a todos os professores da rede, a orientação era que os educadores reelaborassem suas propostas curriculares, com a ideia de reforçar a "importância de que cada escola formulasse seu projeto educacional, compartilhado por toda a equipe, para

[52] Do ponto de vista teórico e regimentar não houve e ainda não há critérios de escolhas para composição da formação. De acordo com informações da própria equipe, no processo de escolha é levado em consideração a formação acadêmica, o conhecimento na área do componente. Outro elemento solicitado pela gestão é a consulta/indicação dos formadores, ou seja, da equipe que já compõe a formação. Se investiga por exemplo o perfil da possível pessoa indicada só então faz-se o convite. A professora/Formadora A afirma ter proposto um processo seletivo para a escolha de formadores/as à antiga gestão (2013-2017), porém não foi aceito. Uma questão observada nessa temática de composição para da formação, que merece destaque: compor ou fazer parte da equipe não tem despertado interesse dos professores, os mesmos percebem que sair da sala de aula e atuar na formação é desvantajoso, já que haverá inúmeras cobranças, responsabilidade dobrada, nenhuma vantagem financeira, além da falta de suporte para o desenvolvimento do trabalho. Enquanto na sala de aula, no caso do 6° ao 9° ano, se trabalha por carga horária, o professor com 200 horas terá um dia de folga. Na formação o trabalho é por jornada, portanto a folga desaparece, o indivíduo trabalha de segunda a sexta-feira.

que a melhoria da qualidade da educação resultasse da corresponsabilidade entre todos os educadores" (Histórico de Formação, 2015, p. 2).

De 2004 a 2005 Marabá deu continuidade às formações continuadas referentes aos PCN, desenvolvendo então o Programa Parâmetros em Ação – Meio Ambiente na Escola. Uma formação voltada a atender as recomendações da Lei 9.795/99, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental, tornando-o obrigatório "a inserção da Educação Ambiental no Currículo, de forma transversal, em todos os níveis e modalidade de ensino" (Histórico de Formação, 2015, p. 3).

Chama atenção que nesse período a Lei Federal 10.639/03 já havia sido sancionada, no entanto o "Histórico de Formação" não a menciona, mas faz referência a legislação referente aos PCNs responsáveis por inúmeras formações. Percebe-se no documento a preocupação em garantir com o que os professores, bem como, as escolas pudessem inserir as temáticas ambientais nos currículos. O que não ocorrem em relação as políticas afirmativas. O que permite que nos perguntemos por que não houve formações e preocupações em implementar a Lei Federal 10.639/03? Os documentos analisados indicam que nesses anos entre 2000 a 2006 não houve formações com a finalidade de capacitar os professores a modificarem seus planejamentos, no sentido de estes implementarem a Lei 10.639/03 igualmente houve em relação as orientações dos PCN.

No que diz respeito aos PCN,

> Essa formação, no município, envolvia um grupo multidisciplinar, composto por professores das diversas áreas do conhecimento que atuavam no segundo segmento do ensino fundamental (na época, 5ª a 8ª séries) e gestores (diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos). A formação acontecia para este público alvo e era organizada por polos. [...] (Histórico de Formação, 2015, p. 3).

Merece destaque na citação o fato de que as formações eram voltadas ao Ensino Fundamental II, justamente a modalidade de ensino da pesquisa apresentada nesse texto. Outro dado interessante revelado pela fonte, diz respeito a continuidade dessa política de implementação de Educação Ambiental através do projeto "COMVIDAS". Assim como as formações relacionadas aos PCNs, a SEMED realizou parceria com Fundação Vale do Rio Doce/P.E.Q.V. – Programa Escola que Vale/CEDAC (Centro de Educação e Documentação para Ação Comunitária), como também, PROFA, GESTAR II, Pró-Letramento entre outras.

Em relação às Propostas Curriculares analisadas: a de 2006 e a de 2019, pode-se afirmar que a Lei Federal 10.639/03 é mencionada apenas na última. Quanto a temática Formação de Professores, também é na proposta de 2019 que esse conceito ganha ênfase. Já na introdução,

especificamente nos princípios norteadores evidencia-se o termo “formação humana integral” conceito atribuído aos educandos presente também no objetivo geral da proposta.

Nesse sentido, o documento/proposta discorre sobre “Formação Continuada” como sendo “Políticas de Educação da Prefeitura Municipal” de Marabá. A discussão está presente no primeiro capítulo do documento, intitulado “A Educação no Munícipio de Marabá”, cujo debate busca contextualizar a educação do município e suas políticas públicas educacionais. Dessa forma, o texto menciona inicialmente que a “ampliação das oportunidades educacionais” é importante para que haja uma “redução das desigualdades”, o que segundo o documento justifica o intenso debate que vem sendo feito na sociedade a respeito da referida política. Um outro ponto a destacar é a narrativa de compromisso defendida pelo município presente na Proposta Curricular, conforme se observa:

> [...] a Secretaria Municipal de Educação tem empreendido esforços para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos, investindo na implementação de políticas educacionais, que estejam cada vez mais próximas das escolas e das demandas dos alunos. Dentre essas políticas, destacam-se: Marabá Leitora; Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM); Programa de Formação Continuada, Acompanhamento pedagógico (MARABA, 2019, p. 30).

Interessante frisar que se trata de uma narrativa oficial, que deve ser observada criticamente, tendo em vista a intencionalidade de sua construção (CAVALCANTI, 2016). É preciso analisar o referido documento em sua composição como um todo, assim também, deve ser em relação a narrativa de compromisso defendida no texto.

Ainda, segundo a Proposta Curricular “Pensando em Rede”, a relevância de se ter uma formação continuada consiste no fato de que assim, é possível combater os “baixos índices de qualidade da Educação Escolar”, bem como, atingir o alto “índice de analfabetismo”, que ainda existe. Conforme informações do IBGE, o analfabetismo atinge 9,7% da população brasileira, ou seja, esse é um problema que precisa ser resolvido. A implementação dessa política pública também tem esse papel (MARABÁ, 2019).

Por fim, o texto da proposta supracitada encerra afirmando que o município/SEMED, “vem disponibilizando formações” para todos os segmentos de ensino, seja no campo ou na cidade. No que diz respeito esta mesma temática no “Plano Municipal de Educação” (PME, 2012), é importante frisar que desde o texto de apresentação já há menção na formação docentes:

> O Plano Municipal de Educação, olhando para os indicadores do município e as metasdas diretrizes nacionais, tem como desafios: [...] ofertar formação para todos

> os segmentos de ensino da rede em nível de contexto de trabalho e estimular a graduação e pós-graduação para melhorar as competências técnicas dos professores e garantir progressão de carreira (MARABÁ, 2012, p. 12).

Além da apresentação, observa-se também no componente do "Ensino Fundamental" texto que antecede a META 2. Um trecho que merece atenção:

> [...] é preciso refletir sobre os processos de acompanhamento da formação de professores. Além de o município continuar garantindo formação continuada e de qualidade é necessário um olhar mais próximo à repercussão dessa formação na mudança de postura do professor e na qualidade do ensino ministrado por este. Entra em foco aqui a necessidade urgente de avaliação de desempenho desses profissionais que são responsáveis diretos pela apropriação, por parte dos alunos, dos conhecimentos socialmente construídos e indispensáveis à formação destes enquanto cidadãos (MARABÁ, 2012, p. 46).

A discussão inicial referente ao tema "acompanhamento da formação de professores" é percebida na proposta" Pensando em Rede" com o título "Acompanhamento Pedagógico". Nesse tópico, o texto afirma que o objetivo dessa ação era desencadear ações de formação, bem como orientar e monitoramento em rede, no sentido de oferecer suporte às ações pedagógicas dos professores entre outros. Diante do exposto, nos questionamos: o que seriam essas "as atividades de acompanhamento"? A proposta expõe como sendo o ato de "acompanhar" todos os trabalhos desenvolvidos pelos professores e professoras, sejam os "planos de curso, plano de aula, plano de ação", assim como, qualquer outra intervenção pedagógica ou mesmos atividades em sala de aula.

Observa-se que o termo "monitoramento" tem a função de verificar todo o processo de ensino aprendizagem, já que a proposta fará também avaliações interna, realizado pelo município e externos, o "IDEB, PMALFA", (MARABA, 2019), semelhante situação se observa na proposta "São Paulo Faz Escola" (CIAMPI e Neto, 2015),

> Não por acaso, o site do São Paulo Faz Escola traz no campo "Avaliação" informações sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), o Saresp 2009 e 2010, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 2010 e o "Dia do Saresp"8 – com análises e comentários de assessores e consultores de diferentes áreas sobre os resultados do Saresp 2009 –, destinados a embasar reflexões dos professores durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) que se desdobrem em ações para obter melhores resultados nas avaliações (p. 207).

Não se quer dizer com isso que semelhante situação ocorre também com a implementação da Proposta Pedagógica Curricular "Pensando em Rede", tão pouco essa questão é de interesse desta pesquisa. No entanto, consideramos relevante trazer presente esse elemento comum entre as duas.

Além disso, esse debate nos remete a BNCC, seu currículo avaliado, ou seja, a "Pensando em Rede" se apresenta alinhada a Base Nacional Comum Curricular, que segundo Flávia Caimi (2020) é um documento que vem se apresentando como um currículo prescrito, editado, isto é, uma evidente função reguladora e avaliadora. O que pode significar um problema aos profissionais da educação pois atrela o ensino a uma perspectiva de produção, o que remonta a visão mercadológica presente no setor privado.

Esse alinhamento observado nas propostas municipais expõe essa relação reguladora do documento. Para Caimi, não tem como falar em currículo prescrito e editado numa composição que se apresenta com a BNCC e PNLD (CAIMI, 2020) nesse formato, porque não inclui as propostas curriculares municipais, da forma como estão compostas.

Ainda em relação ao tema do "Acompanhamento" debatido anteriormente, observa-se que dialoga com a Pauta de acompanhamento produzido pela Secretaria de Educação, o que significa que são a concretização da implementação do PME.

> A referida pauta visa orientar às ações de acompanhamento de professores que estiveram presentes no último Encontro de Professores de História de 5ª a 8ª séries da rede municipal de Marabá, fornecendo-lhes materiais referentes às temáticas sugeridas pelos mesmos para a realização de projetos em suas respectivas escolas (Pauta n°17, 2011).

Outro ponto relevante evidenciado na citação do PME, diz respeito a "avaliação de desempenho" exposto como necessário para o bom desempenho dos estudantes. O debate de avaliação de desempenho dos professores se configura como uma questão emblemática, pois sob o pretexto de preservar/zelar pela formação dos alunos essa medição do desempenho de/ professor/a pode transformar-se em problema. Para compreender esse debate, o artigo "A História a ser ensinada em São Paulo" dos autores Helenice Ciampi e Antônio Simplício de Almeida Neto (2015), contribui na medida em que discutem a proposta curricular São Paulo Faz Escola, implantada nas escolas públicas do Estado de São Paulo em 2008, e apresentam uma problemática que merece destaque.

Diz respeito aos "limites de atuação do professor em sala de aula está atrelada à questão do bônus salarial" (CIAMPI; NETO, 2015, p. 2007). De acordo com eles, através de uma lei complementar n° 1.078, de 17 de dezembro de 2008, foi criado uma Bonificação por Resultado (BR), que passa a ser paga aos servidores em efetivo exercício na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

> [...] decorrente do cumprimento de metas previamente estabelecidas, visando à melhoria e ao aprimoramento da qualidade do ensino público paulista. Seu artigo 1° informa que a BR constitui prestação pecuniária eventual, desvinculada dos vencimentos ou do salário do servidor, que perceberá de acordo com o cumprimento de metas fixadas pela administração em seu artigo 2°que não integra nem incorpora aos vencimentos, salários, proventos ou pensões para nenhum efeito e não será considerada para cálculo de qualquer vantagem pecuniária ou benefício" (CIAMPI; NETO, 2015, p. 207-208).

Note os problemas que ocorrem em decorrência de uma política como essa. Incentiva a competição entre professores, precariza a questão salarial já que os mesmos recebem bônus - que é vinculado aos seus salários -, mediante ao "desempenho", isto é, produtividade e ainda não garante qualidade de ensino, ao contrário, tão projeto demonstra preocupação em execução de atividades. Para Bittencourt (2010), trata-se de tolher a autonomia intelectual do professor, reduzindo-o a "mero executor de tarefas de preparação do aluno para a realização de uma avaliação cujo propósito é fornecer índices que apresentem uma melhoria da qualidade de ensino da escola pública paulista" (apud CIAMPI; NETO, 2015, p. 207).

Em geral, observa-se que os documentos debatidos aqui na presente dissertação apresentam narrativas de valorização e relevância da formação continuada, de qualidade para os professores. Constata-se esse discurso no PME, bem como, na Proposta Curricular de 2019. Todavia, não há nenhum debate que busque discuti-lo no contexto de implementação da Lei Federal 10.639/03. Dessa forma, se constitui uma questão necessária para questionamento. Afinal, por que a supracitada legislação não compõe a narrativa da formação de professor/adentro desses documentos? Por que os mencionados documentos não fazem referência a temática em uma perspectiva da lei?

Investir na formação de professoras e professores no município de Marabá é fundamental, no entanto, se estas formações não estiverem uma perspectiva de cumprimento das legislações, ou seja, não forem "*formação de professores para a educação das relações raciais, história e cultura afro-brasileira e africana*." (NEGREIROS, 2017, p. IX) será um complicador para implementação da legislação no cotidiano de sala de aula.

Uma outra questão que é preciso refletir diz respeito a presença da Fundação Lemann, e seu papel nesse debate das formações de professoras/es de Marabá, que se configurou relevante tendo em vista que a Proposta Curricular "Pensando em Rede" de 2019, bem como as entrevistas realizadas para nossa pesquisa apontam para a estreita relação entre Lemann e o município/SEMED. As fontes evidenciam sua atuação como "consultora" das formações municipais.

> Em abril de 2019, foi encaminhado à Fundação Lemann uma versão preliminar do texto da proposta, para análise e contribuições. Durante o período em que o material esteve sob análise da Fundação, foram organizados momentos entre os formadores responsáveis por cada componente curricular (urbano e campo) e a equipe de sistematização, para fazerem o realinhamento das habilidades construídas pelos professores durante as formações, fazendo um trabalho de refinamento, observando e analisando criteriosamente o material produzido (MARABÁ, 2019, p. 23).

A citação deixa evidente o papel da fundação nesse processo de reelaboração, seja "analisando", como também, realizando as "leituras críticas e detalhadas" do documento, interferindo nas "fragilidades" de aspecto textuais e metodológicos, conforme narra a fonte. Um outro destaque, diz respeito ao "realinhamento das habilidades construídas pelos professores" nomeado de "refinamento". O que pode significar isso? Que problemática pode gerar essa constatação? Quais assuntos estarão sendo discutido nesses eventos formativos?

Nesse sentido, a mencionada Fundação não só esteve envolvida desde 2018 em todo processo de reelaboração da Proposta Curricular "Pensando em Rede", como também, através do Instituto Formar, firmou parceria para atuar no campo da formação que abrangem "professores, gestores, equipes da secretaria" (MARABÁ, 2019, p. 30). De acordo com o Professor/Formador E, a fundação Lemann esteve presente nas escolhas e na seleção das habilidades prioritárias que deveriam ser desenvolvidas na sala de aula no período da pandemia.

Ao ser perguntado sobre o que pensa dessa intervenção nas formações o entrevistado responde:

> [...], do 6° ao 9° ano, nós somos executores das trilhas formativas é assim que eu vejo a coisa. Pensamos, porém, só executamos eu vou pensar como executar aquilo que está chegando. Por quê? Antes, como estava falando anteriormente nós tínhamos a formação, nós tínhamos a avaliação justamente pra produzir conteúdo formativo pra próxima formação pra tentar ajudar a escola, o professor não é? Agora eu vou continuar ajudando esse profissional só que dentro de uma outra metodologia. Não da metodologia que nós utilizávamos anteriormente, não é uma metodologia diferenciada (Professor/Formador E, entrevista – 05/01/2022).

Primeiro ponto a observar, com a chegada da Fundação Lemann os formadores perdem a autonomia nos planejamentos das formações, como fica evidente na fala do entrevistado. A equipe formativa passa a ser executora das trilhas formativas, ou seja, a sequência de temas que deve ser trabalhada pelos formadores quem decide é a fundação. Essa realidade provoca desconforto em alguns membros da formação, "eu tive muita dificuldade de digerir ideias que já vem pronta" conforme afirma o Professor/Formador C, que expõe também sua visão sobre essa nova realidade.

> A formação perde o vínculo local também, porque passa a ser orientação [...], a grande maioria, se não todas as demandas da formação agora elas vêm de fora, vem de outros lugares, ou seja, a formação não é mais elaborada como antes no local. Ela na verdade, já vem estipulada, [...] por exemplo nós precisamos fazer, então, a formação ela se tornou, eu diria, os formadores se tornaram repassadores, eu diria de informação. (Professor/Formador C, entrevista - 13/12/2021)

Ao que tudo indica, essa parceria visa fundamentalmente implementar a referida proposta. Essa questão merece reflexão e questionamento: Que formações são essas? O que tudo indica desconsidera as realidades do município, das escolas, tendo em vista que a mesma traz pronto seu planejamento, como indicam os entrevistados.

Por fim, dizer que a Fundação Lemann faz parte do Grupo Lemann, do empresário/economista Jorge Paulo Lemann, que de acordo com "a Forbes" possui uma fortuna estimada em R$ 104,71 bilhões.

> Lemann também é investidor da 3 G Capital, da Burger King e da Gera Venture Capital, focada em educação, com investimento em startups, dando origem à holding Eleva Educação. Investe, também, em ONG's e fundações, como a Gerando Falcões, que atua no desenvolvimento das periferias. [...] Em parceria com diversos Governos, atua em 24 redes públicas em todo o Brasil, por meio do programa Formar. Lemann também participou da construção da nova BNCC (Base Nacional Comum Curricular), a qual sofreu diversas distorções ao longo da sua elaboração, favorecendo o rebaixamento da formação e precarização do trabalho docente, [...] possui, também, um programa de implementação de internet nas escolas e outro de alfabetização em parceria com a Associação Bem Comum e o Instituto Natura. (GONÇALVES, 2020, s/p).

Como se observa, o Grupo Lemann está totalmente entranhado dentro das instituições do Estado, especialmente no âmbito educacional, nesse caso através da fundação Lemann, "criada em 2002 pelo capitalista brasileiro, Jorge Paulo Lemann. O empresário atua no ramo de bebidas alcoólicas (cerveja), alimentos (Burger King), transporte ferroviário, lojas Americanas, entre outros" (D'ÁVILA, 2013, p. 11559) e vem exercendo seu poder de grande corporação, evidentemente obtendo vantagens. O que chama a atenção é a capacidade de adequação, em plena pandemia de covid-19, dado que a Fundação se reorganiza e passa, mais do que nunca, a atuar dentro de várias secretarias municipais, apresentando "soluções" educacionais.

Nesse contexto, a fundação publica em seu site uma carta expondo o que eles chamaram de "ações para fortalecer a aprendizagem no contexto do Covid-19", no intento de ampliar sua atuação e comercialização de seus produtos nas escolas públicas. Chama atenção a narrativa de se colocar como aquela que resolverá os problemas, preocupada, comprometida com as causas educacionais.

Essa interferência de corporações, ou seja, dos grupos empresariais no contexto da educação pública ou em outros setores estatal é sempre um problema, no caso da educação é grave porque deixa de ser direito de todos/as, tornando-se um negócio. “É nesse contexto que o campo da esfera pública surge como campo de negócio, atendendo às demandas do mercado” (GONÇALVES, 2020, s/p).

Portanto, nos preocupa a relação dessa fundação no processo formativo do município, especialmente, percebendo essa “interferência de uma instituição mantida pela iniciativa privada nas políticas de formação de professores da educação básica pública” (D’ÁVILA, 2013, s/p), que evidentemente traz consigo a lógica defendida pelo setor privado.

4.4.1 Formação continuada como política educacional do município de Marabá/PA: Narrativa da Proposta Pedagógica Curricular “Pensando em Rede” 2019

Nesse momento, nosso intuito é discutir a formação continuada como política educacional do Munícipio de Marabá, a partir dos documentos normativos produzidos pela Secretaria de Educação, em especial a Proposta Pedagógica Curricular “Pensando em Rede”, de 2019. A escolha dessa proposta deve-se ao fato desta ter a temática da formação docente bem mais desenvolvida e enfatizada que a proposta de “Múltiplos Olhares”, de 2006.

De acordo com esse documento, a “Formação Continuada” faz parte da “Política de Educação da Prefeitura Municipal de Marabá”. A discussão está presente no primeiro capítulo do documento, intitulado “A Educação no Munícipio de Marabá”, cujo debate busca contextualizar a educação do município e suas políticas públicas educacionais.

Dessa forma, o texto menciona inicialmente que a “ampliação das oportunidades educacionais” é importante para uma “redução das desigualdades”, o que segundo o documento justifica o intenso debate que vem sendo feito na sociedade a respeito da referida política. Um outro ponto a destacar é a narrativa de compromisso defendida pelo município:

> [...] a Secretaria Municipal de Educação tem empreendido esforços para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos, investindo na implementação de políticas educacionais, que estejam cada vez mais próximas das escolas e das demandas dos alunos. Dentre essas políticas, destacam-se: Marabá Leitora; Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM); Programa de Formação Continuada, Acompanhamento pedagógico (MARABA, 2019, p. 30).

Ainda segundo a Proposta Curricular “Pensando em Rede”, a relevância de se ter uma formação continuada consiste no fato de com ela ser possível combater os “baixos índices de

qualidade da Educação Escolar", bem como, atingir o alto "índice de analfabetismo" (MARABÁ, 2019).

O documento expõe também outras ações, como a "Marabá Leitora", descrito pela fonte como política municipal de formação, cuja finalidade seria estimular novos olhares a bibliotecas e sala de leituras das escolas da rede municipal, para que esses espaços se tornem "lugares de estudos e pesquisas", mobilizando e dinamizando a escola. "As formações são ministradas, bimestralmente, em espaços diversificados, com temáticas voltadas para a formação de mediadores de leituras e contadores de histórias" (MARABA, 2019, p. 31). Essas formações buscam atender professoras/es que atuam nos ambientes de sala de leitura/bibliotecas, caso as escolas as possuam.

Quanto ao "Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM)" é uma política pública com vínculo a política de tecnologia educacionais do governo federal, "que buscam inserir na prática pedagógica dos Professores em exercícios na Rede Pública Municipal, a cultura digital sobre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)." (MARABÁ, 2019, p. 33). O município criou um núcleo cuja função consiste em oferecer cursos a professoras/es da rede, como também, outros profissionais que trabalham nas escolas. Um questionamento a ser feito é até que ponto as formações ofertadas por esse núcleo têm surtido efeito na prática pedagógica dos professores e professoras da rede.

Além disso, realizam oficinas pedagógicas "em contextos tecnológicos, palestras [...] discussões e reflexões sobre a prática e uso crítico das TIC como ferramentas tecnológicas no ambiente escolar, além de ações paralelas, como concurso de blogs, vídeos e de fotografias. [...]" (MARABÁ, 2019, p. 33). Resta saber se essa narrativa sobrevive à falta de laboratórios equipados e internet na maioria das escolas.

Para finalizar, a "Pensando em Rede" apresenta o "Acompanhamento Pedagógico", que tem a função de "orientar e subsidiar a Equipe Gestora e professores da Rede", com intuito de provocar uma melhora e aperfeiçoamento das atividades pedagógicas, voltadas às necessidades dos educandos. Merece destaque o objetivo dessa política:

> [...] promover o acompanhamento pedagógico sistemático para desencadear ações de formação, orientação e monitoramento em rede, oferecendo suporte à ação pedagógica dos professores, das Equipes Gestoras e aos demais profissionais de apoio pedagógico, afim de contribuir para a elevação da qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes vinculados à rede de ensino do município de Marabá (MARABÁ, 2019, p. 41).

O que seriam “as atividades de acompanhamento”? A proposta expõe como sendo o ato de “acompanhar” todos os trabalhos desenvolvidos por professores e professoras, sejam os “planos de curso, plano de aula, plano de ação”, assim como, qualquer outra intervenção pedagógica ou mesmo atividades em sala de aula. Observa-se que o termo “monitoramento” tem a função de verificar todo o processo de ensino-aprendizagem, já que a proposta fará também avaliações internas, realizadas pelo município e externas, como o “IDEB, PMALFA”, (MARABA, 2019),

> [...] naquela época nós tínhamos o trabalho de que a gente chamava de acompanhamento, até hoje tem. A gente como formadores, a gente trabalha a formação e depois vamos fazer o acompanhamento. O que é o acompanhamento? É um suporte dado ao professor, saber como ele estar desenvolvendo. Se a formação de fato chegou a ele e como ele estar desenvolvendo, se ele tem alguma dúvida, se ele tem alguma situação que poderia, que a gente poderia colaborar com ele. [...] (Professor/Formador E, entrevista – 05/01/2022)

De acordo com as fontes, esse acompanhamento nem sempre ocorre com o formador indo à escola, mas as vezes acontece nos encontros de formações. Outras questões que podem ser levantadas a respeito desses acompanhamentos, como por exemplo: como tem ocorrido na prática? O que pensam os professores sobre isso? Como se sentem? Entre outras questões. Esse alinhamento, observado nas propostas municipais expõe essa relação reguladora do documento. Para Caimi (2020), não tem como falar em currículo prescrito e editado numa composição que se apresenta com a BNCC e PNLD nesse formato, da forma como estão compostas.

Helenice Ciampi e Antônio Simplício de Almeida Neto contribuem na medida em que discutem a proposta curricular *São Paulo Faz Escola*, implantada nas escolas públicas do Estado de São Paulo em 2008. Uma proposta cuja pretensão é a unificação e prescrição dos “conteúdos e procedimentos das disciplinas escolares por meio de materiais didáticos para professores, gestores e alunos, além de vídeos de formação continuada. [...]” (CIAMPI; NETO, 2015, p. 195).

Tal compreensão permite voltarmos olhares para a “Proposta Curricular ‘Pensando em Rede’, de Marabá, de 2019”, tendo em vista a dimensão da aprovação e da implantação sem consulta aos professores da rede, “com uma consulta de 7 dias em feriadão, em 2019, antes de vir a público (informação verbal)[53] o que denota o víeis autoritário, presente nesses documentos. Outro ponto relacionável refere-se ao fato de São Paulo ter contratado uma empresa para elaborar a proposta; enquanto Marabá recorreu a Fundação Lemann para “assessorar” o

[53] Informação fornecida pela professora Karla Leandro Rascke, em junho de 2022, pois a mesma fez contribuições à Proposta junto à equipe do N’Umbuntu, quando o texto chegou a público, mesmo que de forma breve.

processo de construção da proposta. Além da distribuição de materiais didáticos, outra uma questão complexa, as propostas trazem consigo a formação continuada atrelada a essas fundações.

De acordo com os Relatórios e as Pautas de Formação Continuada e de Acompanhamento, a Secretaria de Educação/SEMED do Município de Marabá, nos anos 2011 a 2016 realizou-se atividades formativas voltadas para implementação da Lei Federal 10.639/03, isto é, discutiram temáticas das Relações Étnico-raciais, História da África e Cultura Afro-brasileira e Africana. Todavia, a maioria desses documentos evidencia uma problemática, as atividades e os eventos ocorrem em decorrência do mês da Consciência Negra, o que pode denotar ações pontuais:

> Levando em consideração que estamos nos aproximando de uma data bastante significativa para a sociedade brasileira em geral e, particularmente para a população afro-brasileira, o mês de novembro, mês da consciência negra, construímos uma proposta de formação que atente para esta discussão e dê suporte para auxiliar o trabalho dos professores nos seus respectivos ambientes de trabalho (Pauta de Formação de História n°2, 23/09/2014).

Portanto, observa-se na Pauta de Formação de História n° 2[54], assim como em outros documentos informações que fazem referência ao Dia da Consciência Negra. É possível observar que essas ações indicativas para implementação da referida legislação estão presentes também no depoimento da entrevistada Professora/Formadora A que atuou como formadora de História no período de 2011 a 2016. Segundo ela, em 2011 ano de sua chegada na Secretaria, ao assumir o cargo, as formações em curso eram voltadas às temáticas indicadas pela Lei Federal 10.639/03, ou seja, a História da África, cultura Afro-brasileira, bem como, a "questão indígena".

4.4.2 A Implementação da Lei Federal 10.639/03 a partir das Formações Continuadas

De acordo com os relatórios formativos e as pautas de formação e acompanhamento dos docentes, a implementação da Lei Federal 10.639/03 no Município de Marabá se concretizou a partir de formações continuadas realizadas pelos professores/formadores de História, através de ações da Secretaria de Educação/SEMED.

[54] Pauta de Reunião de Formação de História, um documento produzido pelos formadores de História, data de 23/09/2014. De acordo com o documento na referida reunião os presentes: formador e os demais professores de História discutiram/planejaram as atividades para o evento.

Os referidos documentos estão organizados pela data/ano que se inicia, a partir de 2011, seguindo os anos de 2012, 2013, 2014 e 2015. Infelizmente, não pudemos acessá-los em sua totalidade, pois os que correspondem aos anos defendidos pelo recorte temporal desta pesquisa, (2003 a 2019) fazem parte dos arquivos pessoais de professores/as/formadores/as que já trabalharam ou ainda trabalham na Secretaria de Educação.

Quanto às pautas e suas temáticas, iniciamos nossa abordagem por 2011, que comparado aos outros anos, possui uma quantidade expressiva, no total de 5 (abril, agosto, setembro e novembro). São descritas como pautas de encontros de professores de história, as quais nomeamos de pautas de formação; além disso, uma pauta de acompanhamento, que não expõe o mês em que foi produzida, diferente das demais.

Uma das pautas apresenta temáticas, que em alguma medida, dizem respeito à Lei Federal 10.639/03: Diversidade de povos e cultura; Alteridade, Relativismo Cultural e religiões afro-brasileiras: o candomblé e a umbanda - inclusive esse tópico é discutido/estudado em dois encontros.

Por último, a pauta de acompanhamento demonstra, obviamente, o que cada professor de História (cursista das formações) desenvolveu das temáticas étnico-raciais nas escolas. Esse registro é feito nominalmente, ou seja, cada escola é citada acompanhando as temáticas abordadas pelos professores cursistas em suas aulas ou projetos de ensino.

> **A importância da cultura Afro-brasileira** pela escola Paulo Freire; **A História da Capoeira** pela escola Inácio de Souza Moita; **Herança Cultural Africana no Contexto Brasileiro: Músicas, danças, costumes e culinária** pela escola Salomé Carvalho e Felipa Serrão**; Resgatando Valores: festa junina** pela escola José Cursino de Azevedo; **A Desmistificação da África** pela escola João Anastácio de Queirós; **Semana de Ciências Humanas: África** pela escola São Francisco; **Adereços da Cultura Africana** pela escola Pedro Peres Fontenelle; **Valores da Cultura Africana e Afro-brasileira em um Brasil Multicultural** pela escola Cisne Branco e Odílio Maia; **Origem e significados da Capoeira** pela escola Duque de Caxias e **Dança Afro-brasileira** pela escola São Félix Pioneiro (Grifo da fonte) (Pauta de acompanhamento, 2011).

Tudo indica que essas ações foram realizadas no segundo semestre do ano, a partir de metodologias de projetos, isso porque a pauta do dia 19 de setembro de 2011 faz referência a essas atividades/projetos, bem como, expõe uma lista das escolas/professores/as participantes desse processo.

Em relação às pautas de 2012 (um total de duas, dos meses de junho e setembro), seus conteúdos são descritos como: “A implementação da Lei 11.645/2008” e “Alteridade, Relativismo Cultural e os fundamentos da Lei 10.639/03”; os objetivos gerais das mesmas visam compreender a legislação (Lei Federal 11.645/08), além de proporcionar aos

participantes do encontro, ou seja, os/as professores/as, uma reflexão a respeito do relativismo cultural, da alteridade e dos fundamentos da Lei Federal 10.639/03.

Na pauta referente a Lei Federal 11.645/08, as discussões e leituras evidenciadas são voltadas às populações indígenas, como por exemplo: os povos Waiãpi e Caiapó, como também, aparece "índios do Brasil; Meio Ambiente" exemplificando o povo Kamayurá e seu rito de passagem.

Quanto às pautas de 2013, as mesmas correspondem aos meses de abril e maio, e, as temáticas debatidas entre os/as professores/as foram "Educação para a diversidade"; A nova LDB e o povo brasileiro".

As pautas de 2014, referem-se aos meses de janeiro, setembro, outubro e novembro. Seus objetivos/conteúdos discutidos foram "Política de implantação da Lei n° 10.639/2003". Na primeira formação, realizada logo no início do ano (janeiro), se observa que os recursos/referência utilizados foram cadernos, vídeo e DVD do projeto "A Cor da Cultura".

Após longo período, sete meses, o que pode indicar ausência de formação, como também, o não acesso às pautas referentes a esses meses –, surge em setembro o tema da "Diversidade étnico-racial no Brasil e em Marabá"; "As características da população afro-brasileira" e "Diversidade étnico-racial e Ensino de História e Ensino Religioso". No item objetivo do encontro, observa-se uma espécie de explicação/memória que retoma a determinação da Constituição Federal, da LDB, das *Diretrizes e Base da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações Étnico-Raciais e para Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004)*.

Documentos que "asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania e garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros" (Pauta do 2° Encontro de Formação, 23/09/2014). Outro ponto de destaque, observado no referido documento, é a menção ao mês da consciência negra, que expõe uma narrativa indicativa de orientação/acompanhamento dos projetos dos professores/as de História.

Em relação à pauta do mês de outubro, cujo conteúdo denomina "As características da população afro-brasileira"; "Música e dança afro-brasileira e africana"; "Diversidade étnico-racial e Ensino de História e Ensino Religioso", percebe-se a retomada da discussão realizada no encontro anterior. O texto contido nos objetivos do encontro formativo assim destaca:

> [...] consonância com a proposta apresentada de formação continuada e contínua em ambiente de trabalho referente ao mês da consciência negra, assim dando continuidade ao estabelecido inicialmente, chegamos ao segundo momento dessa

> proposta, em caráter de oficina, no sentido de retomar a discussão acerca do tema e dar suporte para auxiliar o trabalho dos professores nos seus respectivos ambientes de trabalho, construindo assim subsídios para a construção de projetos a serem aplicados nas escolas com culminância para o mês da Consciência Negra. (Pauta de Formação de História out.2014)

A pauta do mês de novembro apresentou, praticamente, as mesmas temáticas discorridas anteriormente, com características de um encontro formativo de encerramento.

Em consonância com a proposta apresentada de formação continuada e contínua em ambiente de trabalho referente ao mês da consciência negra, assim dando continuidade ao estabelecido inicialmente, chegamos ao momento final dessa proposta, em caráter de culminância das ações desenvolvidas nas escolas. O intento foi socializar as práticas construídas a partir das discussões acerca do tema nas diferentes realidades escolares do município e contribuir significativamente para a práxis pedagógica, assim contribuindo para valorizar a diversidade cultural do nosso município (Pauta 4° Encontro de Formação, 28/11/2014).

Ainda em relação ao ano de 2014, há também um "Relatório de Formação" do mês de outubro, com o seguinte relato:

> Em consonância com a proposta apresentada de formação continuada e contínua em ambiente de trabalho referente ao mês da consciência negra, foi realizado o segundo encontro referente à temática, no dia 21 de outubro de 2014, na E.M.E.F. Mendonça Vergolino, em caráter de oficinas, com participação de Nazaré Cruz, articuladora do Programa Juventude Viva e do Projeto Rios de Encontro. O encontro teve a participação de vinte e sete (27) participantes pela manhã e trinta e cinco (35) à tarde (Relatório de Formação, 21/10/2014).

O texto expõe também as leituras realizadas pela convidada/palestrante Nazaré Cruz[55], importante liderança do Movimento Negro Estadual[56]. Desse registro, merece destaque a

[55] Nazaré Cruz, historiadora, trançadeira, uma liderança do movimento negro, que participa ativamente de movimentos políticos, foi candidata a vereadora em 2020 pelo partido dos trabalhadores (PT) por Belém, capital do estado do Pará. A mesma é militante e compõe a coordenação executiva Nacional de Entidades Negras (CONEN) (https:/www.conen.org.br/).

[56] Ao estudar a História de Marabá é possível perceber a presença marcante dos sujeitos e sujeitas negros/as. Sendo possível dizer que os mesmos estão nesse território antes de sua "fundação". De acordo com as pesquisas arqueológicas/antropológicas, desde o século XVIII, resistindo e lutando contra o processo de escravização, se organizando em quilombos. Estudos apontam para a existência de quilombos aos arredores e espaço hoje denominado de Marabá. Nos inúmeros processos de migração desse período aos dias atuais esses sujeitos/as estiveram urbanizando, construindo a cidade, produzindo conhecimento, ainda que não sejam reconhecidos pela história oficial. Os negros e negras de Marabá têm se organizado das mais variadas formas: coletivos, grupos de dança, reggae, hip hop, terreiros, entre outros. Aqui Vale destacar brevemente a história do grupo "Consciência Negra em Movimento" (CNM). Inicialmente o mesmo foi nomeado de Coletivo Consciência Negra em Movimento, depois Arrastão Consciência Negra em Movimento. Teve sua origem nas experiências acadêmicas vivenciadas por seus fundadores e fundadoras que nesse contexto de "desconstrução de percepções equivocadas sobre a questão negra" puderam fortalecer/reconhecer suas identidades. Outro fator relevante e que esses jovens universitários também atuavam no grupo de Estudos Afro-Amazônico (GEAAM) que na época se se dividia em dois Núcleos Multicampi – Castanhal e Marabá. O GEAAM tinha como objetivo promover debates que pudesse

conversa coordenada pela mesma, com os professores e professoras, onde foram debatidas temáticas relevantes como racismo institucional; a fundamental importância dos educadores(as) para o processo de desconstrução da visão estereotipada e negativa que se formou na sociedade acerca dos negros; a importância da participação dos militares em conjunto com a formação de professores; o diálogo com os gestores para sensibilização de políticas públicas que atendam a juventude em especial a juventude negra (Relatório de Formação, 21/10/2014).

Após esse diálogo, aconteceu outra roda de conversa realizada por integrantes do projeto Rios de Encontro. Os mesmos expuseram a relevância do projeto na vida dos jovens para a valorização/resgate de suas culturas. A relatora destaca ainda um ponto importante na fala dos/as professores/as, no que tange ao modelo educacional tradicional, modelo que não valoriza as culturas afro-indígenas, "sendo necessário um repensar do currículo para que as inteligências físicas, emocionais, plásticas, artísticas, entre outras representativas dessas culturas e historicamente marginalizadas pelo sistema educacional, sejam valorizadas" (Relatório de Formação, 2014)

Finalmente, encerram-se as pautas com o ano de 2015, com uma única pauta do mês de abril. Esse documento traz um diferencial, pois no cabeçalho, no item formadores, observa-se a participação de palestrantes representantes da CPT, nas pessoas de Veronica Freire e Thalita Alves Lopes, e, dos/das professores/as da etnia Guarani, Edmar Pereira, Maria Regina Lopes de Sousa, Almires Martins Machado e Alais Lopes de Sousa, assim como do professor Inaldo Chaves Jr. da UNIFESSPA.

Os conteúdos debatidos no encontro da referida pauta são "Educação escolar indígena; Formação da Sociedade brasileira, Educação e Currículo; Metodologia de ensino de História e Lei Federal 11.645/2008. Os objetivos dessa formação consistiram em discutir a temática indígena, problematizar acerca de sua participação na construção da sociedade brasileira e por fim, discutir a efetivação desta Lei.

A ausência de documentos reforça a presença de lacunas na implementação da Lei Federal 10.639/03. Há documentos que fazem referência a implementação da citada legislação

---

"aprofundar o conhecimento sobre as relações étnico-raciais e combate ao racismo". Como membro do referido grupo participavam de eventos em Marabá e Belém. Podemos afirmar também que GEAAM influenciou expressivamente o CNM. Este dar continuidade ao debate da academia, só que agora fora dela. Vão manter vínculos com a comunidade periférica Francisco Coelho, bairro marginalizado pelo poder público, composto por uma maioria negra, também "considerado o berço de formação de Marabá". Nesse bairro acontece anualmente um evento de comemorações do 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, coordenado pelo grupo, que desenvolve inúmeras atividades culturais, debates, roda de conversas, um arrastão/caminhada pelo bairro, entre outros. O grupo atua também para além desse evento: realizam palestras nas escolas, reivindicam junto ao poder público "melhoria políticas em benefício da população negra", fazem denuncia de violência cometida pelo Estado (ALVES, 2022).

durante alguns anos/ meses, enquanto não há menção a ela durante outros anos/meses. Outras lacunas aparecem em períodos mencionados pelos entrevistados, como sendo períodos turbulentos do ponto de vista político. É mencionado, então, o governo de João Salame, especialmente no final do mandato (legislou 2013 a 2016), quando houve atrasos de pagamento dos funcionários públicos, inclusive dos profissionais da educação, o que ocasionou greves de professores. E, o pleito eleitoral, quando houve mudança da gestão municipal, havendo a finalização da gerência do prefeito João Salame e, assumindo o gestor atual, Sebastião Miranda.

Enfim, as evidências levam a crer que as questões políticas interferiram diretamente nas demandas da educação, mais especificamente, nas atividades de formação. Observa-se que, dependendo do gestor, essa temática é ou não prioridade, o que de modo especial prejudicou a implementação da Lei Federal 10.639/03. Se em períodos “normais”, isto é, em ausências de grandes conflitos políticos, não se tornou pauta prioritária, por todos os problemas já mencionados, inclusive o próprio racismo, imaginemos as tensões diante desses contextos conflituosos apontados nas fontes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral identificar projetos e ações de implementação da Lei Federal 10.639/2003 em Marabá, entre 2003 a 2019, direcionadas ao ensino de História, coordenadas pela Secretaria de Educação/SEMED, refletindo sobre avanços e lacunas nesse processo.

A escolha do recorte temporal - 2003 a 2019-, se justificou, devido a acontecimentos envolvendo a temática ou as questões educacionais no âmbito nacional e municipal. O ano de 2003 teve a promulgação da Lei Federal n. 10.639, ficando implícito que o Estado brasileiro, incluindo seus municípios, adotasse medidas de implantação, e ainda verificando se nesse ano houve alguma movimentação no município de Marabá que indicasse um processo de implementação. Quanto a 2019, é quando o munícipio finaliza o processo de sistematização da última proposta curricular.

No primeiro capítulo, a pesquisa debateu a responsabilidade do Estado e do Município no que se refere a implementação da Lei Federal 10.639/03, discutido essa responsabilidade a partir dos documentos que o próprio município construiu no decorrer desses anos. E a partir disso, concluímos que, mesmo com a construção de alguns documentos, a legislação sendo mencionada, percebe-se que não houve por parte desse órgão/SEMED essa responsabilidade de implementação. Não se percebe a partir dos documentos a seriedade da gestão em cumprir a Lei.

No segundo capítulo a discussão se direciona ao projeto NUPED e a Proposta Curricular de 2019, analisando o Núcleo e a proposta como possível dispositivo de implementação da Lei Federal 10.639/03. No decorrer da pesquisa verificamos que, em relação ao projeto a conclusão que se chega a partir das fontes, das entrevistas especialmente, é que ele não foi implementado. Ainda que a equipe de formação, coordenadora do Núcleo tentasse implementá-lo – mobilizando as diretorias de ensino, secretário de educação, realizando encontro/seminário com a presença de representante de instituições etc. – mesmo que algumas pessoas reconhecessem sua potencialidade no que se refere a discussões importantes, resolução das questões educacionais não abarcada pela escola, a gestão municipal não demonstrou interesse. Dessa forma, seu funcionamento consistiu apenas como projeto piloto experienciado em uma escola.

Trata-se de um projeto que poderia ter sido entendido como um dispositivo construído pela Secretaria de Educação para atender as demandas da escola e seu entorno. Porém, não ocorreu mobilização para sua efetividade e continuidade. Sua construção demonstra uma preocupação por parte da equipe de formação, que sabiamente a partir de suas percepções em

relação a convivência direta com os professores e escolas buscou uma forma concreta de atuação. Percebendo a relevância de uma aproximação e pesquisa da realidade do aluno, já que muitos de seus problemas interferem ou dificultam o seu desempenho intelectual.

Em relação a Proposta Curricular "Pensando em Rede" de 2019 verifica-se que pode ser lida como um dispositivo por permitir a discussão das temáticas voltada para a legislação supracitada, mesmo que como já foi dito a legislação apareça superficialmente. Analisando "os objetos do conhecimento" e "habilidades" possibilitam o debate sobre as temáticas étnico-raciais, apesar dessa superficialidade. A mesma demostra uma preocupação com a discussão. Mas a presenta fragilidade, que são fragilidade condizente com o contexto da época, com a realidade vivida por nós, com o período de turbulência política e retrocesso no que diz respeito às políticas públicas, em especial as políticas públicas afirmativas educacionais. E isso acaba sendo exposto a partir da análise das fontes.

No terceiro capítulo, cuja análise é voltada a formação inicial e continuada, como também, para o ensino de História no contexto de implementação da lei Federal 10.639/03, o enfoque foi nas documentações produzidas pelos/as formadores/as, nos anos de 2011 até mais ou menos 2017. A conclusão a que se chega é que as discussões realizadas na formação dos professores em relação a temática Lei foram importantes por alguns anos, que houve realmente de 2011 a 2014 uma discussão voltada para a legislação. Essas documentações - pautas de formação, de acompanhamento, relatório, como também as entrevistas - expuseram a preocupação dos formadores de história com cumprimento da lei, ficando evidente a realização de projetos e outras atividades discutindo o tema.

No entanto, um outro aspecto é perceptível, a interrupção dessas discussões depois de 2018, ou seja, houve um esfriamento das discussões referente a legislação. E, fica evidente que isso acontece por causa da ênfase nacional na implementação da BNCC e, consequentemente, o alinhamento que se impõe a proposta curricular municipal com a mesma. Então, ao mesmo tempo que a Proposta Curricular "Pensando em Rede" de 2019 pode ser essa possibilidade, a documentação expõe também que ela poderia ter sido mais potente no que se refere a legislação, levando em consideração as discussões que estava em curso.

Mas, que o surgimento da BNCC, assim como outros elementos conjunturais, no caso de Marabá, a entrada da Fundação Lemann (de certo modo) freou o debate étnico-racial e da Lei Federal10.639/03. Com isso, a ênfase dada a partir de 2018 é na implantação da própria Base. Esta, por sua vez, também apresenta fragilidade no que diz respeito ao tema. Fortalece, então, o debate da diversidade, trazida por ambos os documentos, alega-se que o conceito

abarcará todas as questões que envolvem o ser humano. Quando, na verdade, se trata de uma decisão política, escolha conceitual daqueles que estão no poder.

A BNCC transmite valores e características capitalistas e neoliberais aos documentos educacionais dos estados e municípios. Traz consigo também a ideologia da classe hegemônica, bem como, legitima o neoliberalismo dentro do currículo. Em contrapartida temos uma sociedade marcada por injustiças, desigualdade social, estrutura educacional precarizada, entre outros. Problemas fundamentais que a Base parece não dar conta (FERREIRA, 2022). Dessa forma, temos como desafio ultrapassar esses limites impostos pelo documento, criando estratégias que permita uma educação capaz de considerar/reconhecer toda diversidade existente no Brasil.

Em relação às formações, tema importante, frisado às vezes pelos documentos, é impossível não enxergar um certo vazio discursivo. Na prática, os gestores pouco demostraram real intenção em priorizá-las. O que se percebeu no decorrer desses anos foi tentativa de esvaziar e dar fim ao departamento. Em outro momento, transferir a responsabilidade da formação de professores/as para outrem. Como exemplo, temos a entrada da Fundação Lemann que interfere no processo de construção da proposta curricular, assim como, no processo formativo, gerenciando, decidindo o que deve ou não ser ensinado ao aluno/a e ainda estipulando as temáticas que devem ser debatidas nas formações dos professores. Tirando a autonomia dos sujeitos envolvido no processo educativo.

Um aspecto merece destaque ao analisar essas documentações construídas a partir dos anos 2018, nacionais e municipais, e aqui nos referimos à Proposta Curricular “Pensando em Rede – 2019 e a BNCC. Tanto o uso da linguagem, como a escolha dos conceitos parece fazer parte de uma tentativa de evitar debate relevante para sociedade brasileira. Dessa forma, em vários momentos dos textos cabia a inclusão do conceito raça, racial, no entanto, a mesma recorre ao termo “cultura” “cultural” entre outros. Uma evidente intenção em não discutir o racismo.

Ao tecermos nossas considerações, a percepção que temos é de que, apesar de alguns avanços (e um deles é a própria conquista da Lei Federal 10.639/03), continuamos inquietas e somos tomadas por uma sensação de exaustão de que há muito a ser feito. Assim, mediante a análise explicitada, observa-se um retrocesso em curso. Tendo em vista todo contexto vivenciado e já debatido nesta pesquisa. Logo, devemos aos nossas/os ancestrais a continuação da luta, afinal a própria existência da legislação é fruto dessa luta histórica.

Contudo, só a existência da Lei não garante sua implementação. Sendo necessário um conjunto de ações simultâneas adotadas pelo Estado. Como por exemplo: Investimentos em

formação inicial e continuada para os/as professores/as. Uma formação que inclua todos/as os sujeitos que fazem parte do processo educacional, isso envolvem as pessoas que compõem a escola, Secretaria de Educação (SEMED), pais de alunos, entre outros. Além disso, é preciso uma modificação expressiva nos currículos do ensino básico e superior; mudança nos livros didáticos que, apesar de apresentar modificação em relação a legislação, ainda continuam priorizando a visão eurocêntrica (ROSA, 2022). Os Projetos Político-Pedagógicos (PPP), também devem ser atualizados em consonância com a legislação; é importante que haja sensibilização de toda sociedade. Enfim, é preciso que sejam adotadas todas essas medidas, assim como, a fiscalização e aplicação de todas as penalidades previstas, já que se trata de uma Lei Federal em vigência.

REFERÊNCIAS

FONTES

1. Proposta Curricular “Os múltiplos Olhares sobre os Caminhos da Aprendizagem” Ensino Fundamental 6° ao 9°/ 3° e 4° Ciclos. Marabá/2006; (Arquivo pessoal/Regina Batista;)

2. Proposta Pedagógica Curricular “Pensando em Rede” 6° ao 9° ano. Marabá – PA, 2019; (Arquivo pessoal, Roseli;)

3. Pasta/Arquivo do NUPED – 2014 e 2015;

4. Caderno de Registro do NUPED;

5. Relatório da Pesquisa Realizada na Escola Arthur Guerra Guimarães;

6. Projeto: Núcleo de Pesquisa Educacional e Diversidade (NUPED); Arquivo/SEMED; (cedido por Maria da Luz)

7. Relatório da Formação Continuada Voltada para os Professores de História – 21/10/2014; (Arquivo pessoal, Regina Batista;)

8. Pauta do 2° Encontro de Formação com a Equipe de Professores de História e Ensino Religioso da Rede Municipal de Ensino de Marabá, (23/09/2014); (Arquivo pessoal, Regina;)

9. Pauta do 2° Encontro de Formação com Equipe de Professores de História e Ensino Religioso da Rede Municipal de Ensino de Marabá, 29/05/2015); (Arquivo Pessoal, Regina;)

10. Pauta do 3° Encontro de Formação com a Equipe de Professores de História e Ensino Religioso da Rede Municipal de Ensino de Marabá, 21/10/2014; (Arquivo pessoal, Regina;)

11. Pauta do 4° Encontro de Formação com a Equipe de Professores de História e Ensino Religioso da Rede Municipal de Ensino de Marabá, 28/11/2014; (Arquivo pessoal, Regina;)

12. Relatórios anuais realizados pelos formadores, de 2003 a 2019;

13. Relatórios de Gestão 2003 a 2019;

14. Rascunho de Histórico de Formação do Munícipio de Marabá (provável ano de produção 2015);

15. Plano de Ação anual realizado pelos formadores de História, de 2003 a 2019;

16. Planos Municipal de Educação de Marabá/PA 2012 a 2022 (PME);

17. Documento (Relatório) produzido e enviado ao Ministério Público Federal (MPF) descrevendo as ações de implementação da Lei Federal N° 10.639/2003 desenvolvido pelo munícipio de Marabá;

18. Rascunho do Histórico de Formação: Formação continuada: Uma história e muitas conquistas.

BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Kátia Maria. Ensino de História e Base Nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades. In: VALÉRIO, Mairon Escorsi; RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos (org). **Ensino de História e Currículo**: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino. Jundiaí: Paco Editorial, 2017, p. 13-26.

ALMEIDA, Marco Antônio Bettine; SANCHEZ, Lívia Pizauro. **Implementação da Lei 10.639/2003** – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. V. 28, N.1 (82) jan. /abr. 2017, 55-80. Disponível em www.periodicos.sbu.unicamp.br.

ALVES, Marta Lima. **"O Racismo Não Silenciará Nossos Tambores"**: O grupo Consciência Negra em Movimento, Marabá (2011-2019). Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, (UNIFESSPA). Marabá, 2022.

AMADOR DE DEUS, Zélia. Os desafios da academia frente à Lei n° 10.639/03. **Rev. Educ. Cuiabá**, v.21, n. 46, p. 229-242, maio/ago. 2012.

ANHORN, Carmem Teresa Gabriel. Teoria da História, Didática da História e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 32, n° 64, p. 187-210, 2012. (OBS. Incluir no texto)

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo oficial? In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 59-92.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história:** fundamentos e métodos / Circe Maria Fernandes Bittencourt – 3.ed. – São Paulo: Cortez, 2009 – (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental).

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Revista Estudos Avançados**, v.32, n, 93, 2018.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. [Constituição (1989)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF.: Presidente da República. [2016] 26 de março de 2021. https://www.jusbrasil.com.br › topicos › inciso-vi-do-ar. Acesso em: 16 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de marco de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm.

BRASIL, Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer n°: cne/cp 003/2004/DF Brasília, DF. Ministério da Educação, publicado no Diário Oficial da União de

19/5/2004. Processo N°: 23001.000215/2002-96. (Parecer incluso no Plano Nacional de implementação.) Disponível em: www.etnicoracional.mec.gov,br Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Secretaria Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.** Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 174p.

CAMPELO, Lilian. Marabá tem o pior índice de desenvolvimento humano para as mulheres no Brasil: levantamento feito pela Ipea confirma que mulheres, negros e camponeses seguem como os grupos mais vulneráveis no país. **Brasil de Fato**: Uma visão popular do Brasil e do mundo, 13 maio 2017. Site: https://www.brasildefato.com.br. Acesso em: 22 jul. 2022.

CARVALHO, Thais Regina de. **Políticas de promoção de igualdade racial na rede municipal de educação infantil de Florianópolis/SC,** /Thais Regina de Carvalho. – Curitiba, 2013. 267f.

CAIMI, Flávia. O que precisa saber um professor de História? **Revista História &Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, 2015.

CAVALCANTI, Erinaldo. Livro didático: produção, possibilidades e desafios para o ensino de História. **Revista História Hoje**, v. 5, n.9, 2016.

CERTEAU, Michel de. A operação Historiográfica. In. **A escrita da história**. Tradução Maria de Lourdes Menezes; revisão técnica (de) Arno Vogel, - Rio de Janeiro: Forense Universitário, 1982, p. 45-112.

CERTEAU, Michel de. **Vida e Obra.** Direção: projeto de extensão Unila – curso de história, outubro 2015, disponível em unilahistória.blogspot.com. Acesso em: 14 mar. 2020.

CONGRESO LATINOAMERICANO Y CARIBEÑO DE CIENCIAS SOCIALES, FLACSO Ecuador, III, Quito FLACSO, **Conferência magistral inaugural**, 2015. Disponível em canal youtube FLACSO Argentina. Acesso em: 03 out. 2020.

COELHO, Mauro Cezar e COELHO, Wilma de Nazaré Baia. As licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença? **Revista Educação em Revista**, v. 34, e 192224, 2018.

CIAMPI, Helinice; NETO, Antônio Simplício de Almeida. A História a ser ensinada em São Paulo. **Revista Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.01, p.195-221, janeiro-março 2015. Disponível em http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698131383. Acesso em: 07 dez. 2020.

COSTA, Fabiano. **O Pará tem maior percentual dos que se declaram pretos e pardos diz estudos:** São 76,7%, segundo mapa da Secretaria da Igualdade Racial e do IBGE. Levantamento diz que BA tem mais pessoas autodeclaradas negras (17%). G1. Online, Brasília, 05/11/2013, as 19h48. Disponível em: g1.globo.com/brasil/notícia/2013/11. Acesso em: 24 dez. 2021.

CRUZ, Luzilene Alves da. **"Negros &Educação:** Por uma nova História, Salvador/BA. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - colegiado de Pedagogia da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, (UFBA). Salvador, 2008. Disponível: https://repositorio.ufba.br › Acesso em:

CHAUI, Marilena. **O que é ideologia**. Aula online, (57:28) Diário do Centro do Mundo, (DCM), 2022. Disponível em: https://youtu.be/q7I9V6aO06A. Acesso em: 07 abr. 2022.

CHAUI, Marilena. **A ideologia da competência** / Marilena Chaui; organizador André Rocha. 1. Ed.; 2. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2021.

D'ÁVILA, Jorge Luis. Política de Formação Docente executada pelo terceiro setor: considerações sobre a Fundação Lemann. In: **XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, de 23 a 26/9/2013. Disponível em: educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/10301_5770.pdf. Acesso em: 18 dez. 2021.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra.** Editora civilização brasileira, volume 42, serie política, coleção Perspectiva do homem, 1968.

FERREIRA, Angela Ribeiro et al (Orgs.) **BNCC de História nos estados:** o futuro do presente [recurso eletrônico] / Angela Ribeiro Ferreira et al (Orgs.). Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021. 462 p.

FERREIRA, Ângela R.; ALMEIDA NETO, Antonio S. de; ADAN, Caio F. F.; FERREIRA, Carlos A. L.; MELLO, PaulO E. D. de; e SOARES, Olavo P. (org.). ***BNCC de História nos Estados*:** o futuro do presente. Porto Alegre: Editora Fi, 2021. 462p. Resenha de: OLIVEIRA, Maria Margarida Dias de; FREITAS, Itamar. Na zona de conforto. *Crítica Historiográfica*. Natal, v.2, n.5, jul./ago. 2022. Disponível em https://www.criticahistoriografica.com.br/?p=2715.

FERREIRA, Marieta de Morais; AMADO, Janaina (Org.) **Uso e abusos de história oral.** 8 Ed. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. 304p.

FERNANDES, Mille Carolina Rodrigues. **BNCC e a diversidade étnico-racial:** um convite a desobediência epistêmica. Mesa 3 - Grupo de estudos educação e relação étnico-racial. UNEB, Campus XII – Guanambi – BA. 26/10/2021. Disponível em: https://youtu.be/lD4lGsfi6Z4. Acesso em: 17 maio 2022.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramon (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 223-246.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Yara. Fundação Lemann e os ataques à Educação Básica Pública em tempos de covid-19: É no chão da escola que ocorre a troca de saberes entre professores (as) e alunos (as). **Brasil de Fato** | Recife (PE) | 06 de abril de 2020 às 17:08. Disponível em: www.brasildefatope.com.br/2020/04/06/artigo-fundacao-lemann-e-os-ataques-a-educacao-basica-publica-em-tempo-de-covid-19. Acesso em: 18 dez. 2021.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prático da liberdade/ Bell Hooks; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

IKEDA, Joyce Cardoso Olímpio. **Expansão do Capital, luta de classes e poder local na Amazônia:** um estudo sobre a composição do poder político no município de Marabá/Pará (1985-2012). Dissertação de Mestrado em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia. Marabá/PA, 2014. https://pdta.unifesspa.edu.br/images/Joyce.pdf.

LACHOWSKI, Gibran Luis; GUSHIKEN, Yuji. (2021). **Comunicação e cultura nas comunidades eclesiais de base (CEBs):** Um estudo de caso no centro-oeste do Brasil. Revista Cultura & Religion, 15 (1), 223-258.

LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do Saber**: eurocentrismo e ciência sociais Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005.

LEÃO, Cleber Teixeira. Branquitude, Ensino de História e Educação das Relações Étnico-Raciais: um estudo com turmas do Ensino Fundamental do Rio Grande do Sul. In: SCHMIDT, Benito; PACIEVITCH, Caroline; BAUER, Caroline Silveira (org.) **Ensino de História**: diferenças e desigualdades [recurso eletrônico]. Brasília: CAPES; PROFHISTORIA; São Leopoldo: Oikos, 2021. (Coleção (In)docências; v. 1).

LOPES, Alice Casimiro. **Teoria de Currículos** / Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo. – São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Ivan Costa; VILLACORTA, Gisela Macambira; LUÍZ, Janailson M.; MEDEIROS, Oberdan. **N'UMBUNTU E REVISTA**: Abordagens multidisciplinares em Educação das relações étnico-raciais – I. v. 1, n. 2, jan/jun. 2015 – Marabá: Editora, 2015.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramon (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 27-54.

MARABÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação** 2012-2021, Lei n° 17.540, de 06 de julho de 2012.

MARABÁ, **Proposta Pedagógica Curricular:** Pensando em Rede 6° ao 9° Ano. Secretaria Municipal de Educação, Diretorias de Ensino Campo e Urbano, Prefeitura Municipal de Marabá/PA, 2019.

MARABA. Secretária Municipal de Educação. **Proposta Curricular "Os Múltiplos olhares os caminhos da aprendizagem" ensino fundamental 6° ao 9° ano/ 3° e 4° ciclos**. Diretorias de Ensino Campo e Urbano, Prefeitura Municipal de Marabá, PA, 2006.

MARQUES, Leonardo de Souza et al. A Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Perspectiva da Lei 10.639/03 e suas Respectivas Diretrizes Curriculares. **Revista Formação Docentes** – Belo Horizonte – vol. 7, N° 2, julho/dezembro 2015.

MARTINS, Auxiliadora Maria et al. O currículo na perspectiva das relações étnicorraciais. In. **Currículo, cultura, inclusão e diferenças** – Anais do XII Colóquio sobre questões curriculares/VIII Colóquio luso-brasileiro de currículo // II Colóquio luso-brasileiro de questões curriculares. Serie. Org.: Márcia Ângela da Silva Aguiar, José Augusto de Brito Pacheco e Geovana Mendonça Lunardi Mendes, (Livro Eletrônico), [texto: Currículo e culturas. P. 511-848] Recife: ANPAE, 2017. Disponível em: www.seminariosregionaisanpae.net.br. Acesso em: 30/09/2020.

MARTINS, Maria do Carmo. Paradoxos entre políticas e a construção do coletivo: currículo e a História ensinada. In: VALÉRIO, Mairon Escorsi; RIBEIRO JÚNIOR, Halferd Carlos (org). **Ensino de História e Currículo**: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino. Jundiaí: Paco Editorial, 2017, p. 47-66.

MENDES, Maria Aparecida de Souza. Sobre você, Razões para celebrar e Razões para lutar. In: **12 de maio**: Razões para celebrar, Razões para lutar. Noticiário Boletim: Sociedade Brasileira de Matemática & Sociedade Brasileira de Matemática Aplicada e Computacional. Edição Especial, may 12, 2021.

MIRANDA, Sonia Regina; ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de. Passado, presente e futuro dos livros didáticos de História frente a uma BNCC sem futuro. **Escritas do Tempo**, - v.2, n. 5, jul-out/2020- p. 10-38. Disponível em: https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/escritasdotempo/article/view/1364. Acesso em: 13 jan. 2021.

MONTENEGRO, Antonio Torres**. História oral e memória:** a cultura popular revisitada/ Antonio Torres Montenegro. 6 ed. – São Paulo: Contexto, 2007.

MOORE, Carlos. **África que incomoda**: sobre a problematização do legado africano no quotiano brasileiro/Carlos Moore 2 edições ampliada – Belo Horizonte: Nandyala, 2010 (Coleção Repensando África, Volume 3).

MUNANGA, Kabengele. As ambiguidades do Racismo à Brasileira. In. **Racismo e o Negro no Brasil**: questões para a psicanálise/organização Noemi Moritz Kon, Cristiane Curi Abud, Maria Lucia da Silva, - I. ed. – São Paulo: Perspectiva, 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 5. ed. rev. amp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019 – (Coleção Cultura Negra e Identidade).

NASCIMENTO, Alexandre. **Nós em comum:** Reflexões sobre Educação das Relações Étnico-Raciais. Lugar Comum, Rio de Janeiro, n. 54, julho, 2019. Disponível em: revistas.ufrj.br/index.php/lc/article/view/41666, acesso em: 18 dez. 2021.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. **Revista História Hoje**, v. 2, n° 4, p. 265-304 – 2013.

NEGREIROS, Dalila Fernandes de. **Educação das relações étnico-raciais**: avaliação da formação de docentes. São Bernardo do Campo, SP: EdUFABC, 2017.

OLIVEIRA, Margarida Dias de e FREITAS, Itamar. Desafios da Formação inicial para a docência em História. **Revista História Hoje**, v. 2, n. 3, 2013.

OLIVEIRA, Margarida Marida Dias de.; FREITAS, I. Base Nacional Curricular Comum: caminhos percorridos, desafios a enfrentar. In: CAVALCANTI, Rinaldo; ARAÚJO, Raimundo Inácio Souza; CABRAL, Geovanni Gomes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (Org.). **História:** demandas e desafios do tempo presente. 1. ed.: EDUFMA, 2018, v., p. 49-63.

OLIVEIRA, Monalisa Pavonne. Ausências e Silenciamentos: Apontamentos Acerca do Componente História no Documento Curricular de Roraima. In. RASCKE, Karla Leandro; MELO, Valéria Moreira Coelho; (Org.). **Amazônia (s) em História (s)**: Diversidade, ensino e política. 1ª edição. Marabá/PA: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021, p. 36-62.

PACHECO, Agenor Sarraf. Cosmologias Afroindígenas na Amazônia Marajoara. **Projeto História**, v. 44, 2012.

PAPIM, **Programa de Apoio a Projetos de Intervenção Metodológicos**. Texto e Relatório final, PAPIM/UNIFESSPA/N'ÚMBUNTU, 2016.

PEREIRA, Amilcar Araújo. O Movimento Negro Brasileiro e a Lei N° 10.639/03: Da criação aos Desafios para a Implementação, **Revista Contemporânea de Educação**, volume 11, n° 22, ago/dez de 2016.

PEREIRA, Ailton dos Reis. Migração, Cidades e questão agrária no sul e sudeste do Pará. **Contemporartes: Revista Semanal de Difusão Cultural,** v. IX, p. 1-4, 2018. https://revistacontemporartes.com.br. Acesso: 21/07/2022.

PÉRICLES. Leonardo. "Conhecer a história do nosso povo é uma inspiração muito grande para agir": diz Leo Péricles, pré-candidato à presidência do Brasil. Podcast Falas Diversas, (41:17) **Mundo Negro**. Silvia Nascimento – 18 de março de 2022. Disponível em:https://mundonegro.inf.br/conhecer-a-historia-do-nosso-povo-e-uma-inspiracao-muito-grande-para-agir-diz-leo-pericles-pre-candidato-a-presidencia-do-brasil/. Acesso em 19/03/2022.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In. **Epistemologias do Sul** / org. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses. (CES), 2009. [Texto: Parte I – Da Colonialidade à Descolonialidade – pp. 21- 119].

RASCKE, Karla Leandro. O Profhistória e o Ensino de História da África e da Diáspora: Olhares sobre as dissertações dos programas da região norte do Brasil (2014-2020). In:

RASCKE, Karla Leandro; MELO, Valéria Moreira Coelho. (Orgs.). **Amazônia (s) em História (s):** diversidade, ensino e política [recurso eletrônico] –Marabá: Rosivan Diagramação &Artes Gráficas, 2021.

ROCHA, Helenice. CAIMI, Flavia. História, ensino e livro didático: História, Teoria, Escrita e Ensino. **Canal ITEMNPO**: Laboratório e Grupo de Pesquisa, Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Apm2qel4vek&t=870s acesso em 29 de outubro de 2020. Duração: 2 horas 54minuto e 44 segundos.

ROSA, Vera Lúcia Martins de Lima. **Entre silêncio, ações e práticas**: a Lei Federal 10.639/2003 e o ensino de História nas escolas estaduais de ensino médio em Itupiranga/PA (2017-2019). Dissertação (mestrado em História). Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) Marabá, 2022.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso Alemão. **Praxis. Educativa**, v. 1, n. 2, 2006. Disponível em https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/279.

SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria Barbosa de. Rompendo o isolamento: reflexões sobre história oral e entrevista à distância. **Revista do Programa de Pós-Graduação em História**, Porto Alegre, v.27 – e2020011 – 2020. Disponível: https://seer.ufrgs.br/anos90. Acesso em: 23/12/2020.

SANTOS, Boaventura de SOUSA. Para Além do Pensamento Abissal: Das linhas Globais a uma Epistemologias dos Saberes. In. **Epistemologias do Sul** / org. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses. (CES), 2009. [Texto: Parte I – Da Colonialidade à Descolonialidade – pp. 21-119].

SANTOS, Jocéli Domanski. **A Lei 10.639/02 e a importância de sua implementação na Educação Básica**. 2019. Disponível em: www.diaadiaeducação.pr.gov.br. Acesso em: 20/09/2020.

SANTOS. Jheyciele Naira dos. **Gênero, Racismo e Saúde**: Um estudo sobre a Estratégia Saúde da Família (ESF) no Crismu de Marabá PA. TCC – Bacharel em Saúde coletiva. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, (UNIFESSPA), 2022.

SILVA, Idelma Santiago. A (Des)graça desse riso: Migração e Produção de Alteridades Subalternizadas no Sudeste do Pará. In. **Culturas e Dinâmicas Sociais na Amazônia Oriental Brasileira** / organização Airton dos Reis Pereira...[et.al]. – 1. ed-Belém, PA: Paka-Tatu, 2017, 436p: 21cm.

SILVA, Matheus Oliveira. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: A história disputada em duas versões. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, num.7, vol.5, jul/dez. 2018|112-128. Site: https://seer.ufrgs.br › revistadolhiste › Acesso em: 10/10/2022.

SBRANA, Tayanná Santos de Jesus et al. "A TERRA E SUA MÃE: A DUPLA QUE LHE DÁ VIDA": leituras a partir de Carolina de Jesus em uma escola pública em Marabá-PA. **Rev. Hum. & Educ.**, Imperatriz (MA), v. 1, n. 1, p. 100-116, jul./dez. 2019. Site:

TEODORO, Professor Davi. 1 Vídeo (39:40 minutos). **Educação das Relações Étnico-Raciais (parte 1)**. Publicado pelo canal prof. Davi, you-tube, 2019. Disponível em: https://youtu.be/O-alvIc7QsE. Acesso: 06 de agosto.2021.

VELOSO, Serena. **Aprovação das cotas raciais na UnB completa 15 anos:** Idealizadores da proposta, professores Rita Segato e José Jorge de Carvalho avaliam os impactos da política no processo de democratização da Universidade. UNBnotícias, Universidade de Brasília. 06/06/2018. Disponível em: noticias.unb.br/publicacoes/76-institucional/2319-aprovacao-das-cotas-raciais-na-unb-completa. Acesso em: 18 dez. 2021.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013, p. 23-67.

ANEXO A – Questionário econômico, sociocultural e escolar dos alunos do 6º ao 9º ano

PREFEITURA DE MARABÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO E APOIO PEDAGÓGICO
FORMAÇÃO DE PROFESSORES
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE

Secretaria Municipal de Educação

MARABÁ Carajás Minha cidade, meu futuro

QUESTIONÁRIO ECONÔMICO, SÓCIOCULTURAL E ESCOLAR DOS ALUNOS DO 6º AO 9º ANO

Identificação do aluno

1. **Cidade onde nasceu?** _____
2. **Sexo:** Masculino ( ) Feminino ( )
3. **Idade:** Até 10 anos ( ) De 10 a 14 anos ( ) De 15 a 18 anos ( ) De 19 anos acima ( )
4. **Você tem irmãos?** Sim ( ) Não ( )
5. **Se a resposta for sim, favor indicar o total:** 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) De 5 a mais ( )
6. **Você tem filhos?** Sim ( ) Não ( )
7. **Se a resposta for sim, favor indicar o total:** 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) De 5 a mais ( )
8. **Possui necessidade especial?** Sim ( ) Não ( )
9. **Se a resposta anterior for sim, favor indicar a necessidade:** Visual ( ) Locomoção ( ) Audição ( ) Mental ( ) Outra( ) _____
10. **Localização da residência:** Zona Urbana ( ): _____ Zona Rural ( ): _____
11. **Com quem você mora?** Pai e mãe ( ) Só pai ( ) Só mãe ( ) Pai e madrasta ( ) Mãe e padrasto ( ) Avós ( ) Outros ( ) _____

I. Identificação étnico-cultural

12. **Cor:** Branco ( ) Negro ( ) Pardo ( ) Indígena ( ) Amarelo ( ) Outro: _____
13. **Você possui alguma religião?** Sim ( ) Não ( )
14. **Se a resposta anterior for sim, favor indicar a religião:** Cristã Católica ( ) Cristã Evangélica ( ) Afrodescendentes ( ) Espírita ( ) Outras ( ):_____
15. **Que ambientes você frequenta para o seu lazer?** Praças públicas ( ) Clubes particulares ( ) Cinema ( ) Clubes de danças ( ) Outros locais ( ) : _____
16. **Você participa de alguma atividade esportiva?** Sim ( ) Não ( )
17. **Se a resposta anterior for sim, favor indicar o esporte:** Futebol ( ) Vôlei ( ) Natação ( ) Karatê ( ) Judô ( ) Outros ( ) : _____
18. **Você participa de algum projeto social?** Sim ( ) Não ( )
19. **Se a resposta anterior for sim, qual o nome do projeto?** _____

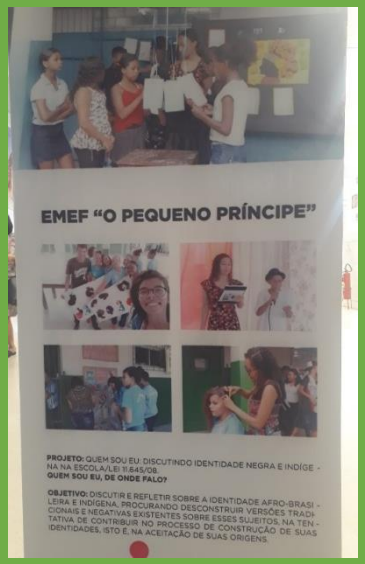
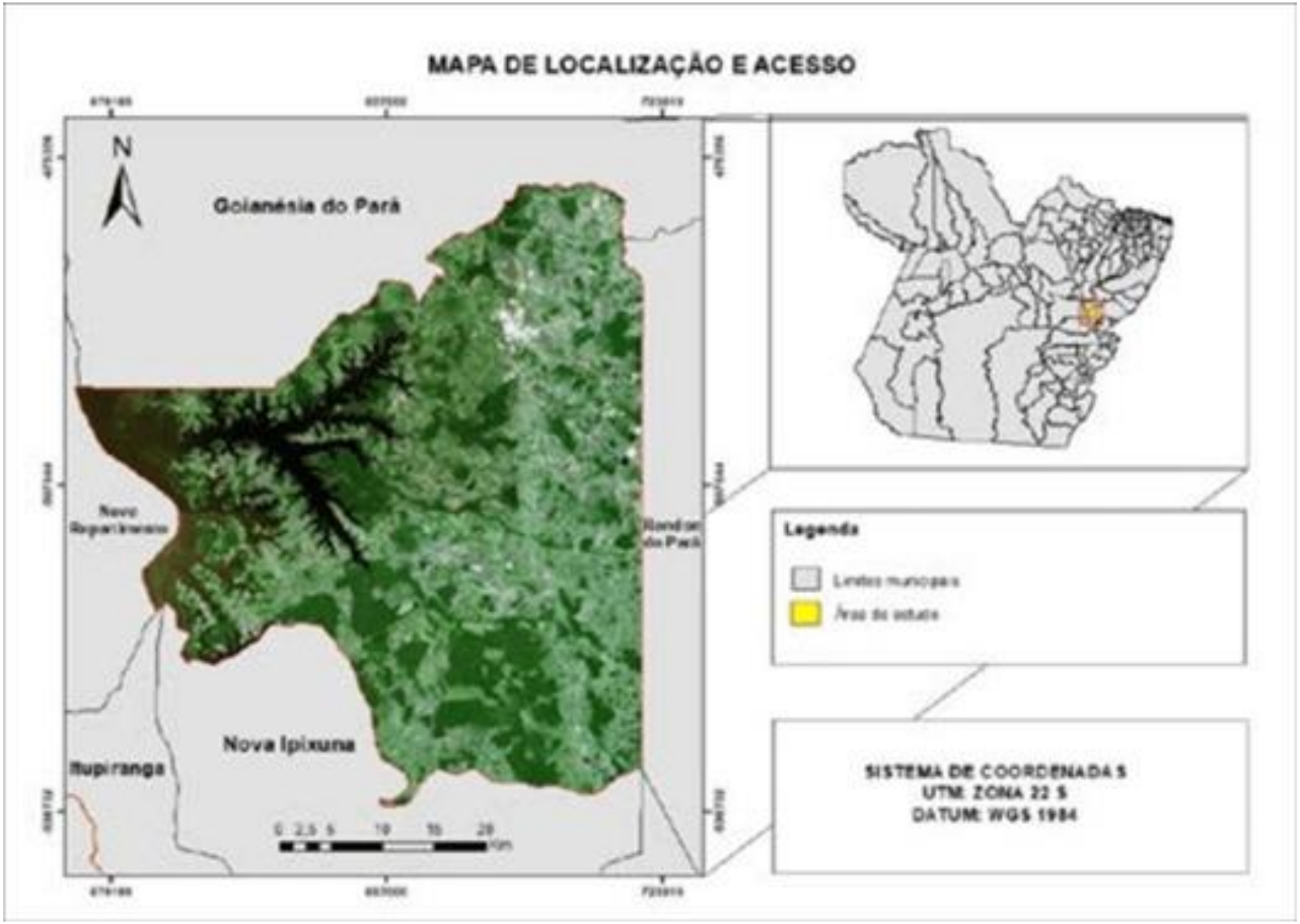
II. Dados escolares

20. **Nome da escola em que está matriculado:** _____
21. **Indique o ANO/SÉRIE em que você está matriculado:** 6ºano ou 5ª série ( ) 7ºano ou 6ª série ( ) 8ºano ou 7ª série ( ) 9ºano ou 8ª série ( )
22. **Indique sua situação escolar no ano anterior:** Aprovado ( ) Reprovado ( ) Não estudou ( ) Desistente ( )
23. **Se a resposta anterior for desistente, favor indicar o motivo:** Trabalho ( ) Mudou de cidade ( ) Mudou para a zona rural ( ) Mudou para a zona urbana ( ) Problemas com a escola ( ) Problemas com o professor(a) ( ) Outros ( ): _____
24. **Indique sua situação escolar no ano atual:** Matriculado sem dependência ( ) Matriculado com dependência ( ) Matriculado só na dependência ( )
25. **Se estiver com dependência de estudo, favor indicar a(s) disciplina(s):** Mat. ( ) Port. ( ) Geog. ( ) Hist. ( ) Ciên. ( ) Ingl. ( ) Est. Amaz. ( ) Ed. Fís. ( ) Art. ( ) Ens. Rel. ( )
26. **Qual a disciplina escolar que você mais gosta? Marque apenas uma única opção.** Mat. ( ) Port. ( ) Geog. ( ) Hist. ( ) Ciên. ( ) Ingl. ( ) Est. Amaz. ( ) Ed. Fís. ( ) Art. ( ) Ens. Rel. ( )
27. **Qual a disciplina escolar que você menos gosta? Marque apenas uma única opção.** Mat. ( ) Port. ( ) Geog. ( ) Hist. ( ) Ingl. ( ) Est. Amaz. ( ) Ed. Fís. ( ) Art. ( ) Ens. Rel. ( )
28. **Que tipo de leitura você costuma fazer?** Quadrinho ( ) Jornal ( ) Revista ( ) Livros didáticos ( ) Livros paradidáticos ( ) Outros ( ) Nenhum ( )
29. **Que assunto você mais gosta de ler?** Notícias ( ) Romance ( ) Aventura ( ) Poesias ( ) Científicos ( ) Nenhum ( ) Outros ( )
30. **Você utiliza meio de transporte para ir à escola?** Sim ( ) Não ( )
31. **Se a resposta for sim, favor indicar o meio de transporte utilizado:** A pé ( ) Bicicleta ( ) Moto ( ) Carro próprio ( ) Ônibus do transporte público ( ) Ônibus escolar ( ) Outros ( )

IV. Identificação socioeconômica

32. **Você recebe bolsa família?** Sim ( ) Não ( )
33. **Você possui alguma atividade remunerada?** Sim ( ) Não ( )
34. **Marque com X as pessoas que trabalham na sua casa:** Pai e mãe ( ) Só pai ( ) Só mãe ( ) Só padrasto ( ) Só madrasta ( ) Pai e madrasta ( ) Mãe e padrasto ( ) Avós ( ) Irmãos ( ) Estão todos desempregados ( ) Outros ( )_____
35. **Se a resposta for todos desempregados, favor indique como a renda é gerada:** Só bolsa família ( ) Só aposentadoria ( ) Trabalho informal ( ) Outros ( )_____
36. **Que tipo de ocupação é a sua residência?** Própria ( ) Alugada ( ) Cedida ( ) Outros( ) _____
37. **Que tipo de construção é feita a sua residência?** Alvenaria ( ) Madeira ( ) Barro ( ) Outros ( )_____
38. **Qual a renda total da sua família?** Até 1salário mínimo ( ) 2 a 3 salários mínimos ( ) Mais de 4 salários mínimos ( )
39. **Quantos adultos moram na sua casa?** 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) De 5 a mais ( )
40. **Quantas crianças moram na sua casa?** 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) De 5 a mais ( )
41. **Você tem acesso à internet?** Sim ( ) Não ( )
42. **Se a resposta for sim, favor indique o local de acesso da internet:** Em casa ( ) Em casa de parentes ( ) Em casa de amigos ( ) Em Cyber ( ) Em celular ( ) Em outros lugares ( )

ANEXO B – Fotos dos projetos realizados nas escolas EMEF O Pequeno Principe, EEEFM Gaspar Vianna e EMEFM Darcy Ribeiro



ANEXO C – Mapa de localização e acesso de Jacundá – Marabá