

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CURRÍCULO DA ÁREA DE LINGUAGENS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM
OLHAR PARA OS CONHECIMENTOS ESCOLARES DA MATRIZ AFRICANA

LUCIMARA SUZANA DE SOUZA KUMLEHN
ORIENTADOR: PROF. DR. DIEGO FINDER MACHADO
COORIENTADORA: PROFA. DRA. JANE MERY RICHTER VOIGT

JOINVILLE - SC
2025

LUCIMARA SUZANA DE SOUZA KUMLEHN

CURRÍCULO DA ÁREA DE LINGUAGENS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM
OLHAR PARA OS CONHECIMENTOS ESCOLARES DA MATRIZ AFRICANA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de Qualificação da Universidade da Região de Joinville como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Doutor Diego Finder Machado e coorientação da Professora Doutora Jane Mery Richter Voigt.

Joinville - SC

2025

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

K96c	Kumlehn, Lucimara Suzana de Souza Curriculo da área de linguagens no ensino fundamental: um olhar para os conhecimentos escolares na matriz africana / Lucimara Suzana de Souza Kumlehn; orientador Dr. Diego Finder Machado; coorientadora Dra. Jane Mery Richter Voigt. – Joinville: Univille, 2025. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville) 1. Linguagem e educação. 2. Cultura afro-brasileira. 3. Prática de ensino. I. Machado, Diego Finder (orient.). II. Voigt, Jane Mary Richter (coorient.). II. Título. CDD 372
------	---

Elaborada por Tatiane Cristina Gheno – CRB-14/1416

Termo de Aprovação

“Currículo da Área de Linguagens no Ensino Fundamental: Um Olhar para os Conhecimentos Escolares da Matriz Africana”

por

Lucimara Suzana de Souza Kumlehn

Banca Examinadora:

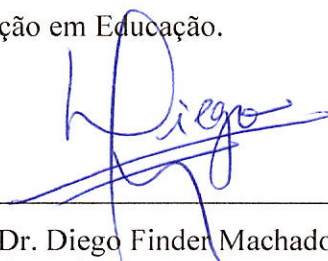
Prof. Dr. Diego Finder Machado
Orientador (UNIVILLE)

Profa. Dra. Jane Mery Richter Voigt
Coorientadora (UNIVILLE)

Prof. Dr. Diego Orgel Dal Bosco Almeida
(UNOCHAPECÓ)

Profa. Dra. Berenice Rocha Zabbot Garcia
(UNIVILLE)

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



Prof. Dr. Diego Finder Machado
Orientador (UNIVILLE)



Prof. Dr. Allan Henrique Gomes
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Joinville, 17 de fevereiro de 2025.

Aos meus pais, Rosa e Lidovino. Ao meu marido, Ricardo. À minha filha de quatro patas, Belinha, que foi parceira enquanto estudava. Sem eles, certamente este trabalho não seria possível.

AGRADECIMENTOS

O primeiro agradecimento vai aos meus orientadores: à professora Jane Mery Richter Voigt e ao professor Diego Finder Machado, pelas oportunidades, ensinamentos e apoio durante toda a caminhada do mestrado.

Depois, agradeço a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Univille, por compartilharem o conhecimento e nos abrirem os olhos para uma educação mais igual para todos. Em especial, à professora Berenice Rocha Zabbot Garcia, que aceitou participar da banca examinadora e, com toda a riqueza do seu conhecimento, contribuiu para o crescimento desta pesquisa.

Ao professor Diego Orgel Dal Bosco Almeida, da Unochapecó, pela concordância em participar da banca examinadora e por suas contribuições que foram extramente importantes para esta pesquisa.

Aos colegas que o mestrado me apresentou, com quem pude dialogar e trocar muitos conhecimentos, incertezas e alegrias — e cuja afetividade e sentimentos bons me ajudaram a seguir até o fim. A turma XIII será inesquecível.

Aos colegas e professores do GECDOE, que permitiram o aprofundamento de questões importantes para a caminhada científica.

Aos meus colegas de trabalho e de profissão, que estiveram ao meu lado durante o mestrado. Em especial, ao meu amigo e padrinho Juliano Agapito, que sempre me acalmou e me apoiou em toda a caminhada, e à Andréia F. Moletta, que me incentivou a iniciar o mestrado e sempre ofereceu seu apoio e ajuda.

Aos professores que aceitaram participar da pesquisa, toda a minha gratidão e respeito.

Aos meus amigos de vida, meus compadres, amigas do grupo Elite e amigas de beach tênis, que me ouviram incansavelmente dizer “hoje não posso, preciso estudar para o mestrado”, e estavam ali sempre. Muito obrigada!

À família Kumlehn, meus cunhados, sobrinhos e sogra, que sempre demonstraram apoio durante meus estudos.

Às minhas irmãs, Luciane e Leila, que transparecem o amor que sentem por mim. Aos meus cunhados. Aos meus sobrinhos e afilhados, Andrei, Juan, Leonardo e Maitê, que estão sempre em meus pensamentos — e por quem também busco uma educação mais humana e igualitária.

Especialmente aos meus pais, Rosa e Lidovino, que incansavelmente

buscaram proporcionar o melhor para nossa família, nos quais eu encontro toda a minha fortaleza e segurança.

Ao meu marido, Ricardo Kumlehn, que me compreendeu e me respeitou durante toda essa caminhada. Que fazia um café e trazia enquanto eu estava estudando. Às vezes trazia uma cerveja, às vezes uma taça de vinho. Essa demonstração de carinho me fez acreditar que seria possível.

À minha filha de quatro patas, Belinha, que com muito amor e carinho ficava deitada ao meu lado muitas vezes enquanto estava estudando e, pacientemente, esperava seu horário de passeio.

Digo aqui muito obrigada! A todos que passaram e que estão na minha vida durante a escrita desta pesquisa de mestrado.

Identidade

Jorge Aragão

Elevador é quase um templo
Exemplo pra minar teu sono
Sai desse compromisso
Não vai no de serviço
Se o social tem dono, não vai

Quem cede a vez não quer vitória
Somos herança da memória
Temos a cor da noite
Filhos de todo açoite
Fato real de nossa história

Se preto de alma branca pra você
É o exemplo da dignidade
Não nos ajuda, só nos faz sofrer
Nem resgata nossa identidade

Para pensar, inspirar, refletir, questionar...

Por uma sociedade mais justa e igualitária.

CURRÍCULO DA ÁREA DE LINGUAGENS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR PARA OS CONHECIMENTOS ESCOLARES DA MATRIZ AFRICANA

RESUMO

Esta dissertação de mestrado, intitulada “Currículo da área de Linguagens no Ensino Fundamental: um olhar para os conhecimentos escolares da matriz africana”, está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (Univille), na linha de pesquisa Currículo, Tecnologias e Práticas Educativas. O objetivo da investigação consiste em apreender sentidos e significados que professores da área de Linguagens atribuem ao currículo e às suas práticas pedagógicas com temas de matriz africana. O referencial teórico que orienta esta pesquisa se pauta em autores que estudam o currículo, como Apple (2008), Moreira e Tadeu (2011), Santomé (2013a e 2013b), Arroyo (2013), Sacristán (2017), Sacavino e Candau (2012); que tratam da justiça social, como Fraser (2002); e da justiça curricular, como Silva (2018) e Ponce e Ferrari (2022). Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, contando com a realização de entrevistas com professores que atuam na área de Linguagens em uma escola da Rede Pública Municipal de Joinville/SC. A análise dos dados coletados nas entrevistas foi conduzida utilizando a metodologia de núcleos de significação, de Aguiar e Ozella (2013), fundamentada numa perspectiva sócio-histórica. A partir da análise de dados, foram identificados três núcleos de significação: 1) a formação do professor e o conhecimento sobre as mudanças na legislação educacional; 2) a escola como lugar de conhecimento, diversidade cultural e formação antirracista; 3) a Lei 10.639/2003 no currículo, nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas. Os resultados do estudo destacam que, apesar da obrigatoriedade prescrita na Lei 10.639/2003, a implementação de uma educação antirracista nas escolas ainda enfrenta desafios significativos. Professores da área de Linguagens reconhecem a importância dos temas de matriz africana, mas sua aplicação é frequentemente limitada pela falta de formação continuada, pela descontextualização curricular e pela ausência de interdisciplinaridade. A pesquisa também aponta a necessidade de um compromisso institucional para que a educação antirracista vá além de iniciativas individuais dos professores. Para isso, a formação docente deve ser fortalecida, fornecendo aos professores ferramentas e recursos para trabalhar esses temas de maneira efetiva, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Espera-se que este estudo contribua para a compreensão de um currículo culturalmente diverso, destacando a importância da matriz africana para o fortalecimento de uma educação antirracista. Busca-se também incentivar práticas pedagógicas mais críticas e integradas, oferecendo subsídios para que os professores possam abordar temas de matriz africana de forma significativa e contínua.

Palavras-chave: Currículo; matriz africana; área de linguagens; justiça curricular.

LANGUAGE CURRICULUM IN ELEMENTARY SCHOOL: A LOOK AT SCHOOL KNOWLEDGE OF THE AFRICAN MATRIX

ABSTRACT

This master's thesis, entitled "Curriculum in the Language Area in Elementary Education: A Perspective on School Knowledge from the African Matrix," is linked to the Graduate Program in Education at "Universidade da Região de Joinville" (Univille), within the research line of Curriculum, Technologies, and Educational Practices. The objective of the investigation is to grasp the meanings and significances that teachers in the Language area attribute to the curriculum and their pedagogical practices regarding themes from the African matrix. The theoretical framework guiding this research is based on authors who study the curriculum, such as Apple (2008), Moreira and Tadeu (2011), Santomé (2013a e 2013b), Arroyo (2013), Sacristán (2017), Sacavino and Candau (2012); those who address social justice, such as Fraser (2002); and those who discuss curricular justice, such as Silva (2018) and Ponce and Ferrari (2022). This is a qualitative research study, which includes conducting interviews with teachers working in the Language field at a school of the public system from the city of Joinville, SC. The analysis of the data collected from the interviews was conducted using the methodology of cores of meaning, as proposed by Aguiar and Ozella (2013), based in a socio-historical perspective. From the data analysis, three cores of meaning were identified: 1) teacher training and knowledge about changes in educational legislation; 2) the school as a place of knowledge, cultural diversity, and anti-racist education; 3) Law 10.639/2003 in the curriculum, didactic materials, and pedagogical practices. The study's results highlight that, despite the obligation prescribed in Law 10.639/2003, the implementation of anti-racist education in schools still faces significant challenges. Language teachers acknowledge the significance of African matrix themes, but their implementation is frequently hampered by a lack of ongoing training, curricular decontextualization, and interdisciplinarity. The research also points to the need for institutional commitment so that anti-racist education goes beyond individual initiatives by teachers. To achieve this, teacher training must be strengthened, providing teachers with tools and resources to effectively address these themes, contributing to the construction of a more just and equitable society. It is expected that this study contributes to the understanding of a culturally diverse curriculum, highlighting the importance of the African matrix for strengthening anti-racist education. It also seeks to encourage more critical and integrated pedagogical practices, offering support for teachers to approach themes from the African matrix in a meaningful and continuous manner.

Keywords: Curriculum; African matrix; language area; curricular justice.

EL CURRÍCULO LINGÜÍSTICO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA: UNA MIRADA AL CONOCIMIENTO ESCOLAR DE LA MATRIZ AFRICANA

RESUMEN

Esta tesis de maestría, titulada “Currículo en el área de Lenguas en la Educación Primaria: una mirada al conocimiento escolar de matriz africana”, está vinculada al Programa de Postgrado en Educación de la Universidad de la Región de Joinville (Univille), en la línea de investigación Currículo, Tecnologías y Prácticas Educativas. El objetivo de la investigación es comprender los sentidos y significados que los docentes del área de Lenguas atribuyen al currículo y a sus prácticas pedagógicas con temas de matriz africana. El marco teórico que orienta esta investigación se basa en autores que estudian el currículo, como Apple (2008), Moreira y Tadeu (2011), Santomé (2013a e 2013b), Arroyo (2013), Sacristán (2017), Sacavino y Candau (2012); que abordan la justicia social, como Fraser (2002); y la justicia curricular, como Silva (2018) y Ponce y Ferrari (2022). Se trata de una investigación con enfoque cualitativo, que incluye entrevistas a profesores que actúan en el área de Lenguajes en una escuela de la Red Pública Municipal de Joinville/SC. Los datos recogidos en las entrevistas fueron analizados utilizando la metodología de núcleos de significación de Aguiar y Ozella (2013), basada en una perspectiva socio-histórica. A partir del análisis de los datos, se identificaron tres núcleos de significación: 1) la formación del profesorado y el conocimiento de los cambios en la legislación educativa; 2) la escuela como lugar de conocimiento, diversidad cultural y educación antirracista; 3) la Ley 10.639/2003 en el currículo, los materiales didácticos y las prácticas pedagógicas. Los resultados del estudio destacan que, a pesar de la obligatoriedad de la Ley 10.639/2003, la implementación de la educación antirracista en las escuelas aún enfrenta desafíos significativos. Los profesores del área de Lenguajes reconocen la importancia de los temas africanos, pero su aplicación se ve a menudo limitada por la falta de formación continua, la descontextualización curricular y la falta de interdisciplinariedad. La investigación también señala la necesidad de un compromiso institucional para que la educación antirracista vaya más allá de las iniciativas individuales de los profesores. Para ello, es necesario reforzar la formación del profesorado, dotándole de herramientas y recursos para trabajar estos temas de forma eficaz, contribuyendo a la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. Se espera que este estudio contribuya a la comprensión de un currículo culturalmente diverso, destacando la importancia de la matriz africana en el fortalecimiento de la educación antirracista. También busca incentivar prácticas pedagógicas más críticas e integradas, ofreciendo subsidios para que los profesores puedan abordar temas de matriz africana de forma significativa y continua.

Palabras clave: Currículo; matriz africana; área de lenguajes; justicia curricular.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBTC	Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
GECDOTE	Grupo de Pesquisa em Estudos Curriculares, Docência e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Informações sobre produções conforme os descritores	22
Quadro 2 - BNCC e temas da pesquisa	40
Quadro 3 - Objetos de conhecimento dos componentes curriculares da área de Linguagens.....	43
Quadro 4 - Pré-indicadores e indicadores da pesquisa.....	58
Quadro 5 - Núcleo de Significação 1.	67
Quadro 6 - Núcleo de Significação 2	70
Quadro 7 - Núcleo de Significação 3.	78

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de teses e dissertações do banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES: busca 1	20
Tabela 2 - Quantidade de artigos do banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES: busca 2	21

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. DIÁLOGOS ENTRE CURRÍCULO E JUSTIÇA SOCIAL: ALGUMAS APROXIMAÇÕES	27
2.1 Currículo em uma perspectiva crítica.....	28
2.2 Justiça curricular	32
2.3 Contextualizando a Lei 10.639/2003.....	35
2.4 Matriz africana	38
2.5 Documentos norteadores e a Lei 10.639/2003	40
3. PERCURSO METODOLÓGICO	46
4. SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS POR PROFESSORES AO CURRÍCULO QUE ENVOLVE TEMAS DE MATRIZ AFRICANA: UMA JORNADA DE DESCOBERTAS DA PESQUISA	55
4.1 Internúcleos: Achados da pesquisa e desafios para a educação antirracista	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS.....	93
APÊNDICE A - Roteiro para as entrevistas	100
APÊNDICE B - Roteiro para as entrevistas 2	101
ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	102
ANEXO B - Parecer do Comitê de Ética.....	104

1. INTRODUÇÃO

O percurso escolar será para eles um lugar de confronto entre o como se pensam e o como são pensados nos saberes curriculares e nas perversas representações sociais (Arroyo, 2013, p. 268).

E foi ao olhar para os estudantes e pensar numa sociedade mais justa que este projeto teve início, ouvindo histórias de vida e superações de alunos e alunas nas escolas em que atuei e atuo como professora. A injustiça social sempre me chocou. Lembro quando, adolescente, fui a uma exposição dos elementos de tortura do Holocausto, e a imagem da Estrela de Davi nunca mais me saiu da mente. O que pensam as pessoas que maltratam, excluem e punem outras por sua religião, cor da pele ou sexualidade? São histórias de uma realidade passada, repletas de violências, segregações e injustiças que nossos ancestrais enfrentaram e que persistem de maneira insidiosa atualmente. É por meio desse olhar sensível e crítico que acredito que esta pesquisa encontra suas raízes, buscando contribuir para a constituição de uma sociedade mais justa e para a valorização da rica diversidade cultural que permeia o Brasil. A pesquisa se lança com a ideia de compreender as dinâmicas sociais, educacionais e culturais, guiada pela aspiração, pela justiça social e pela promoção de um ambiente que celebre e respeite as diferenças.

Minha formação básica se constituiu em escola pública e, nesse ambiente escolar, com todas as diferenças sociais existentes, aprendi, vi e vivi muito sobre justiça e injustiça, igualdade e desigualdade. Era inquietante observar as questões sociais existentes e não questionar, não buscar respostas — e essa busca por respostas me moveu como aluna e me move como professora. Lembro que, na escola em que estudei na minha infância e adolescência, usufruí de um ambiente acolhedor. Eu participava de muitos projetos e amava aquele espaço. Ao revisitar minhas memórias, recordo com um sorriso das experiências vividas, percebendo que, ali, talvez tenha despertado meu amor pela educação de maneira inconsciente. Durante o Ensino Médio, minha escola participava de projetos sociais, incluindo um que proporcionava isenção de taxas de vestibular para alunos do 3º ano da escola pública, visando ao seu ingresso em uma instituição de ensino superior privada em Joinville/SC. Decidi participar do vestibular e, para minha surpresa, fui aprovada, escolhendo cursar Educação Física entre as minhas três opções (sendo as outras

Direito e Biologia). Assim, tornei-me a primeira da minha família a alcançar o Ensino Superior e realizar um sonho.

Desde o início da minha formação na graduação em Educação Física, já atuava com projetos sociais em escolinhas esportivas pelos bairros da cidade. Nesse momento, a minha prática como professora começava, pois já com 17 anos estava atuando. Um pouco depois de formada, iniciei minha jornada na Rede Pública Municipal de Joinville, em outubro de 2010, como professora na Educação Infantil, o que foi muito importante para a minha prática docente, porque tive a oportunidade de participar de estudos com outros profissionais e de pesquisas para nosso conhecimento sobre educação física e educação infantil. Depois de atuar nove anos na Educação Infantil, iniciei a minha docência no Ensino Fundamental. Hoje, trabalho em uma escola de um bairro periférico e lá aprendo a ser professora todos os dias. Aprendo a amar minha profissão e ser uma pessoa melhor, tentando tornar a escola um ambiente acolhedor aos meus alunos.

A temática das africanidades sempre permeou minha prática docente, especialmente em educação física, na qual o movimento se entrelaça com nossa rica ancestralidade brasileira. Os africanos, precursores de ritmos como o samba e práticas como a capoeira, deixaram um legado intrínseco ao movimento. No entanto, em minha experiência, ao introduzir ritmos africanos em minhas aulas, deparo-me com resistência por parte da comunidade escolar e até mesmo da própria instituição, muitas vezes fundamentada em motivos de ordem religiosa. Assim, existem algumas indagações que percorrem esse caminho, como: o que compreendemos acerca da presença da matriz africana no currículo? Qual é o impacto potencial de uma abordagem educacional multicultural e antirracista na sociedade? Como educadores, estamos plenamente conscientes sobre como incorporar a riqueza de conhecimentos deixados no Brasil pelos africanos, que são a história do Brasil? Valorizamos adequadamente essa herança cultural?

Para responder tais questões, talvez precisamos aprofundar nosso entendimento da matriz africana no contexto curricular e nas salas de aula, tendo repercussões significativas não apenas em nossos alunos, mas também na comunidade escolar em que estamos inseridos. Observo a necessidade de aprofundar conhecimentos, pesquisar e estudar para dialogar e provocar reflexões sobre a riqueza cultural e histórica nas aulas. Focar nas ações de uma prática pedagógica com conhecimento que promova a valorização da cultura e também contribua para a

construção de uma sociedade mais igualitária e antirracista. Uma educação antirracista, para Troyna e Carrington (1990), é desenvolvida com planejamentos pedagógicos voltados para a igualdade racial, a fim de reconhecer o racismo estrutural em nossa sociedade e buscar combater o preconceito tanto individual quanto institucional constantemente.

A busca pelo mestrado veio ao encontro desses anseios, para ampliar meu conhecimento, ser uma professora mais qualificada para estar diante dos meus alunos, valorizar a nossa herança cultural trazida pelos africanos, além de lutar por uma sociedade antirracista e uma escola que promova igualdade e justiça social.

O contato mais próximo com a academia e a imersão na pesquisa proporcionaram uma sólida base teórica, conhecimentos aprofundados e subsídios valiosos para aprimorar minha prática educativa. Durante meu mestrado em Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (Univille), na linha de pesquisa Currículo, Tecnologias e Práticas Educativas, e integrando o Grupo de Pesquisa em Estudos Curriculares, Docência e Tecnologias (GECDOTE), sob a coordenação das professoras doutoras Jane Mery Richter Voigt e Marly Krüger de Pesce, fui enriquecida por conhecimentos, debates e estudos essenciais que, substancialmente, contribuíram para o embasamento deste trabalho.

A pesquisa sobre currículo aborda a perseverança em buscar e reivindicar direitos fundamentais, notadamente o direito de compreender a própria identidade e a dos seus semelhantes, um processo que não apenas enriquece o conhecimento, mas também fornece respostas cruciais. É explorado, então, o quanto da nossa história foi relegado ao esquecimento, sendo que a valorização dessa memória emerge como uma resposta profunda a décadas de silenciamento e marginalização. Esta pesquisa se propõe, dessa maneira, a trazer à tona acontecimentos há muito negligenciados, reacendendo a importância de preservar e valorizar as diversas vozes que compõem o tecido da nossa história coletiva. O “se conhecer” enriquece os conhecimentos. Quando ouvimos, olhamos e observamos nossos alunos e suas histórias, lutas, sofrimentos e resistências, os significados de histórias sociais, intelectuais e culturais aparecem e se entrelaçam com o conhecimento (Arroyo, 2013).

A inclusão da matriz africana no currículo, por si só, não garante uma educação antirracista. Embora esse tema seja frequentemente silenciado, como aponta Santomé (2013a), é essencial que ele seja efetivamente incorporado às práticas

pedagógicas. O silenciamento ocorre de diversas formas, como na predominância de livros didáticos que apresentam um mundo homogêneo, centrado em pessoas brancas, adultas, católicas, heterossexuais, de uma única classe social e com corpos padronizados. Esses materiais raramente abordam questões fundamentais, como as vivências das mulheres no trabalho, na maternidade e na luta contra a violência. Também negligenciam a realidade de pessoas com deficiência, as condições de vida da população pobre e desempregada, bem como as histórias e as culturas de diferentes etnias e povos colonizados. Conforme Santomé (2013b, p. 240), essas questões negligenciadas são uma estratégia de omissão:

Esse tipo de estratégia de omissão é empregado pelos sistemas de educação que adotam um modelo de sociedade monocultural e, portanto, silenciam todas as demais realidades; talvez em alguns momentos se fale dos outros, mas sempre para calá-los, não lhes permitindo falar e sempre os representando conforme os grupos hegemônicos da sociedade os imaginam. Não olhar para essas vozes silenciadas, acarreta a continuação da injustiça e opressão.

Com frequência, observamos que a escola aborda certos conteúdos de maneira superficial, adotando uma abordagem curricular turística. Isso se manifesta na prática de tratar determinados temas apenas uma vez ao ano, em ocasiões específicas como datas comemorativas, ou ao lidar com eles de forma isolada e estereotipada, muitas vezes focando apenas em aspectos superficiais, como costumes alimentares e vestimentas, tendo um olhar estereotipado e isolando em apenas uma disciplina as diversas situações da vida (Santomé, 2013b). O conceito de currículo turístico proposto pelo autor ressoa fortemente com as práticas que frequentemente encontramos nas escolas. Essa abordagem fragmentada e superficial de temas relevantes destaca a necessidade crítica de repensar como incorporamos e exploramos a diversidade na educação.

Diante disso, esta dissertação se debruça sobre as realidades de escolas catarinenses cujo currículo tem como documento norteador o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (CBTC) (Santa Catarina, 2019), elaborado com base no Parecer 02/2017, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que é orientado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). O CBTC traz um capítulo destinado à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), que sinaliza seu compromisso em contribuir para a formação

de indivíduos conscientes, críticos e culturalmente competentes, promovendo, assim, uma educação mais inclusiva e antirracista. No Brasil, a matriz africana dentro do currículo escolar é aplicada desde o ano de 2003, quando a Lei 10.639 foi sancionada. Valorizar a cultura africana presente na nossa cultura brasileira pode ser observado como um viés importante da matriz africana dentro da escola. Portanto, conhecer como o significado dessas práticas é interpretado pelos professores é essencial para compreender a prática curricular.

Para Sacristán (2017), a prática a que o currículo se refere é influenciada por diversos aspectos, como comportamentos didáticos, políticos, administrativos e econômicos, que refletem suposições, teorias, crenças e valores subjacentes. É importante ter cuidado frente a abordagens simplistas que pretendam direcionar ou justificar a prática curricular.

O currículo, conforme Moreira e Candau (2007), é o que traz movimento ao dia a dia da escola e da educação. O professor é essencial para a elaboração e a aplicação desse currículo. A cultura inserida no currículo deve ser entendida como prática social. E, como prática social, podemos visualizá-la com caráter multicultural, valorizando a realidade que nos cerca, nossa ancestralidade, nossa identidade cultural e nossa cultura popular.

Os questionamentos que orientam este estudo buscam respostas sobre as significações dos professores em relação às diferentes culturas inseridas no currículo. Professores da área de Linguagens conseguem realizar atividades interdisciplinares que contemplem diversas culturas? Existem subsídios adequados para apoiar seu trabalho? O currículo praticado reflete a justiça social almejada pela Lei 10.639/2003? A partir dessas indagações, surge a problemática central desta pesquisa: quais são os sentidos e os significados que professores da área de Linguagens atribuem ao currículo e às suas práticas pedagógicas com temas de matriz africana?

Para responder tais questionamentos, o objetivo geral desta pesquisa é apreender sentidos e significados que professores da área de Linguagens atribuem ao currículo e às suas práticas pedagógicas com temas de matriz africana. Os objetivos específicos são: a) analisar o conteúdo da área de Linguagens sobre matriz africana presente no currículo do Ensino Fundamental no Currículo Base do Território Catarinense da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e Na Base Nacional Comum Curricular; b) identificar práticas pedagógicas que envolvem a matriz africana; c) apreender as concepções dos docentes sobre a Lei 10.639/03.

Fundamentada em pressupostos teóricos e metodológicos de viés crítico e nos objetivos citados, esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa. Tal escolha metodológica se justifica pela natureza intrínseca à busca pela compreensão de significações subjacentes às ações e relações humanas, elementos que, segundo Minayo (2002), escapam à mensuração e quantificação direta. O desenvolvimento desta pesquisa ocorreu em uma escola pertencente à Rede Pública Municipal de Joinville/SC, concentrando-se especificamente nos professores da área de Linguagens. A escolha deliberada por professores dessa área se justifica pelo interesse em investigar de forma mais aprofundada a interligação entre o currículo e a prática educativa, ambos vinculados à mesma área de ensino preconizada pela Base Nacional Comum Curricular. Conforme a BNCC (Brasil, 2018), a área de Linguagens compete aos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física. No contexto de apresentação dessa área, o documento destaca que:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (Brasil, 2018, p. 61).

Os participantes desta pesquisa incluem um professor de Língua Portuguesa, uma professora de Arte, um professor de Língua Inglesa e uma professora de Educação Física, totalizando quatro profissionais. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, registradas em áudio e posteriormente transcritas. Após a indicação da banca de qualificação, também foi realizada uma entrevista recorrente. Contudo, uma das professoras participantes optou por não respondê-la, alegando grande demanda de trabalho nas cinco escolas onde lecionava, o que reduziu sua disponibilidade de horários. Depois de algumas tentativas de contato sem resposta, optamos por respeitar sua decisão e não insistimos em conversar com ela. Assim, a entrevista recorrente foi realizada com três professores.

No que diz respeito à análise dos dados, foi adotada a metodologia dos núcleos de significação, proposta por Aguiar e Ozella (2013). Essa abordagem permite compreender os sentidos e os significados atribuídos pelos professores aos

conhecimentos de matriz africana, fornecendo uma base reflexiva e fundamentada para os resultados da pesquisa.

Entre os teóricos que fundamentaram este trabalho destacam-se: Apple (2008), Silva (2007 e 2013), Santomé (2013a e 2013b), Arroyo (2013), Sacristán (2017), Sacavino e Candau (2012) apontando as reflexões acerca de um currículo político e cultural e prático; Fraser (2002), Silva (2018), Ponce e Ferrari (2022) dialogando sobre justiça social e justiça curricular; e Aguiar e Ozella (2013) fundamentando a análise das entrevistas por meio da metodologia dos núcleos de significação. Além disso, outros autores contribuíram para um melhor entendimento sobre o currículo e a educação.

As contribuições pretendidas desde o início desta pesquisa — e que são demonstradas no decorrer do trabalho — procuram, sobretudo, colaborar para uma sociedade mais justa, solidária e humanizada. E almejam, ainda, que esse conhecimento não seja direcionado apenas a mim enquanto pesquisadora, mas que passe a ser um recurso valioso para toda a sociedade.

A pesquisa do estado do conhecimento, fundamental para o início deste estudo, desempenhou um papel essencial ao identificar e examinar as produções relacionadas ao tema desta dissertação. Essa etapa não apenas proporcionou uma compreensão aprofundada das abordagens existentes em relação à temática investigada, mas também enriqueceu a fundamentação teórica do estudo. O levantamento foi conduzido considerando os descritores relacionados à temática da pesquisa, alinhando-os ao tema central e ao referencial teórico proposto. Para Ferreira (2002), o estado do conhecimento desenha a produção acadêmica em diversas áreas de conhecimento, trazendo respostas a características e importâncias, sendo beneficiado com produções científicas como dissertações, teses, publicações em periódicos e comunicações em anais e seminários.

A elaboração do estado do conhecimento iniciou em uma das disciplinas do mestrado, chamada Seminário de Pesquisa. A partir das orientações sobre o processo de busca e sua relevância, a pesquisa deu seu primeiro grande passo. O balanço de produções foi realizado no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os descritores utilizados foram: “currículo”, “matriz africana”, “ensino fundamental”, “área de linguagens”, “lei 10.639/03”, “decolonial” e “justiça curricular”. Foi necessária também a delimitação do período para as buscas, estabelecendo uma reflexão acerca das produções recentes

relacionadas ao tema da pesquisa.

Em um primeiro momento, foram inseridos todos os descritores com o operador booleano *and* entre elas, mas não obtivemos sucesso com a busca. Depois, ao colocar um descritor por vez, verificamos que, em alguns deles, o número de dissertações e teses era muito amplo e não se relacionava diretamente ao tema desta pesquisa. Como filtros, foram utilizados o período dos últimos 5 anos, de 2019 a 2023, e a área de conhecimento Educação. Os resultados estão representados na Tabela 1.

Então, foi preciso combinar os descritores para, assim, alcançar o almejado e obtermos um resultado pertinente à proposta de ampliação da fundamentação teórica desta pesquisa. Os descritores foram empregados no site de busca da seguinte forma: “currículo” *and* “matriz africana”; “currículo” *and* “ensino fundamental”; “currículo” *and* “área de linguagens”; “currículo” *and* “lei 10.639/03”; “currículo” *and* “decolonial” *or* “decolonialidade”, “currículo” *and* “justiça curricular”, como indicado na Tabela 2. Assim, os resultados foram sendo filtrados e tabulados para auxiliar a produção desta pesquisa.

Tabela 1 - Quantidade de teses e dissertações do banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES: busca 1

Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES						
Descritor 1	Currículo					
Quantidade de trabalhos	2019	2020	2021	2022	2023	Total
	690	635	637	703	148	2813
Descritor 2	Matriz Africana					
Quantidade de trabalhos	2019	2020	2021	2022	2023	Total
	21	12	14	11	1	59
Descritor 3	Ensino Fundamental					
Quantidade de trabalhos	2019	2020	2021	2022	2023	Total
	1076	960	906	1062	206	4210
Descritor 4	Área de Linguagens					
Quantidade de trabalhos	2019	2020	2021	2022	2023	Total
	29	27	33	39	12	140
Descritor 5	Lei 10.639/03					
Quantidade de trabalhos	2019	2020	2021	2022	2023	Total
	42	28	25	29	3	127
Descritor 6	Decolonial					
Quantidade de trabalhos	2019	2020	2021	2022	2023	Total
	71	78	95	148	27	419
Descritor 7	Justiça Curricular					
Quantidade de trabalhos	2019	2020	2021	2022	2023	Total
	42	33	31	34	28	168

Fonte: Autora (2023)

Conforme os dados da Tabela 1, na busca pelos trabalhos utilizando apenas um descritor de cada vez, foram encontrados muitos resultados, a exemplo de “ensino fundamental”, com 4.210 trabalhos de 2019 a 2023. Esse fato levou à necessidade de combinar descritores utilizando operadores booleanos, cujos resultados são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 - Quantidade de artigos do banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES: busca 2

Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES						
Descritores 1	“Currículo” and “Matriz Africana”					
Quantidade de trabalhos	2019	2020	2021	2022	2023	Total
	6	4	1	5	0	16
Descritores 2	“Currículo” and “Ensino Fundamental”					
Quantidade de trabalhos	2019	2020	2021	2022	2023	Total
	146	143	149	170	39	647
Descritores 3	“Currículo” and “Área de Linguagens”					
Quantidade de trabalhos	2019	2020	2021	2022	2023	Total
	12	9	12	20	8	61
Descritores 4	“Currículo” and “Lei 10.639/03”					
Quantidade de trabalhos	2019	2020	2021	2022	2023	Total
	19	12	12	20	2	65
Descritores 5	“Currículo” and “Decolonial” e “Currículo” and “Decolonialidade”					
Quantidade de trabalhos	2019	2020	2021	2022	2023	Total
	1	1	2	4	0	8
Descritores 6	“Currículo” and “Justiça Curricular”					
Quantidade de trabalhos	2019	2020	2021	2022	2023	Total
	3	0	0	1	0	4

Fonte: Autora (2023)

Observando a Tabela 2, os resultados aparecem de forma muito ampla quando o tema é currículo e Ensino Fundamental, porém, quando os temas de pesquisa são combinados, como “currículo e matriz africana”, “currículo e decolonialidades”, “currículo e justiça curricular”, constatamos que o número de pesquisas ainda é restrito, ou seja, é preciso se debruçar mais sobre eles. Esse ponto não é único para a justificativa da relevância da pesquisa, pois o tema aqui estudado precisa de um processo consciente e cuidadoso de sensibilização, reflexão e ação (Sacavino; Candau, 2012).

Após ler e analisar com atenção os primeiros dez trabalhos encontrados nos resultados da busca no site da CAPES, conforme apresentado na Tabela 2, tornou-se evidente a relevância dos desdobramentos deste estudo — como o número de trabalhos foi menor nos descritores 5 e 6, foi possível realizar a leitura de todos os

resultados disponíveis. Essa análise cuidadosa permitiu a extração de informações diretamente alinhadas aos objetivos deste estudo, conferindo significado aos resultados obtidos.

No Quadro 1, são destacados os resultados considerados como de maior relevância levando em conta os descritores essenciais: “currículo”, “matriz africana”, “ensino fundamental”, “área de linguagens”, “lei 10.639/03”, “decolonialidade” e “justiça curricular”. Essa abordagem sistemática permitiu uma triagem, focando nos estudos mais significativos e pertinentes para enriquecer a análise e embasar o desenvolvimento teórico desta pesquisa.

Quadro 1 - Informações sobre produções conforme os descritores

Quadro 1 – Informações sobre produções conforme os descritores

Currículo e Matriz Africana			
Autor:	Caroline da Matta Cunha Perez		
Nível:	Mestrado	Ano:	2020
Instituição:	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO		
Título:	Educação das relações étnico-raciais e a formação de professores: buscas e inquietações		
Objetivo geral:	Investigar as buscas e as inquietações de professores inscritos no curso de pós-graduação lato sensu em educação das relações étnico-raciais, de modo a contribuir para o debate da demanda de formação continuada de professores a partir de políticas curriculares antirracistas, como a lei 10.639/03		
Percurso Metodológico:	Abordagem qualitativa; pesquisa bibliográfica e de campo; questionário semiestruturado		
Alicerce teórico:	Almeida (2019), André (2010), Candau (2016,2010, 2008), Freire (2011), Fonseca (2016,2009,2005), Bordieu (2010), Moreira (2015, 2009), Nóvoa (2019)		
Currículo e Ensino Fundamental			
Autor:	Maria Luiza Nunes da Silveira		
Nível:	Mestrado	Ano:	2022
Instituição:	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ		
Título:	A educação para as relações étnico-raciais (ERER) e a educação básica: o caso do curso de licenciatura em Pedagogia/IFPA		
Objetivo geral:	Refletir sobre o tratamento conferido às relações étnico-raciais na formação inicial de professores(as) para educação básica, no currículo do curso de licenciatura em Pedagogia		
Percurso Metodológico	Abordagem qualitativa; pesquisa bibliográfica e documental		
Alicerce teórico:	Bardin (2016), Gatti (2022, 2020), Veiga, Coelho (2022, 2015,2012), Bordieu (2004), Goodson (2018, 1997)		
Currículo e Área de Linguagens			
Autor:	Daniel Augusto Bartholomeu de Oliveira		
Nível:	Mestrado	Ano:	2019
Instituição:	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA		
Título:	A representação da identidade étnica da população negra no programa de avaliação da educação básica do Espírito Santo (PAEBES) nas áreas de ciências humanas e linguagens		
Objetivo geral:	Propor estratégias para otimizar a elaboração de itens das disciplinas de Ciências Humanas e Linguagens, adequando-as a estrutura legal ligada às temáticas étnico-raciais		

Percurso Metodológico:	Abordagem qualitativa; entrevista		
Alicerce teórico:	Eyng (2018), Moraes e Ferreira (2015), Saraiva (2014), Goodson (1997), Gomes (2012) e Munanga (2015)		
Currículo e Lei 10.639/03			
Autor:	Thais Aline Laurentino Quintas de Barros		
Nível:	Mestrado	Ano:	2019
Instituição:	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO		
Título:	Educação e relações étnico-raciais no currículo da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo		
Objetivo geral:	Analisar como a Lei n. 10.639/03 se constituiu em currículo prescrito pelas políticas da Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo		
Percurso metodológico:	Abordagem qualitativa; análise documental e bibliográfica		
Alicerce teórico:	Goodson (1995), Sacristán (2000), Munanga (2005), Bittencourt (2018, 2014, 2011, 1998) e Gomes (2005)		
Currículo e Decolonial ou Decolonialidade			
Autor:	Lais Vianna de Oliveira		
Nível:	Doutorado	Ano:	2022
Instituição:	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE		
Título:	Samba e educação: cruzando possibilidades para uma educação antirracista e decolonial		
Objetivo geral:	Salientar a potência dessa prática cultural na construção de uma educação antirracista e decolonial		
Percurso metodológico:	Abordagem qualitativa; análise documental e bibliográfica		
Alicerce teórico:	Freire (1981, 1997), Ballestrin (2013), Qiojano (2010), Bernardino-Costa (2018), Ferreira (2014), Gomes (2012), Ávila e Hypolito (2020), Mignolo (2003) e Saviani (2016)		
Currículo e Justiça Curricular			
Autor:	Denise Moreira Neves		
Nível	Dissertação	Ano:	2021
Instituição	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL		
Título:	Currículo e o gênero nos projetos político-pedagógicos de escolas pertencentes à rede estadual do município de Paranaíba – MS		
Objetivo geral:	Tratar sobre as questões que envolvem a diversidade e inclusão de gênero nos espaços escolares		
Percurso metodológico:	Pesquisa documental de abordagem qualitativa, pautada no materialismo histórico-dialético, utilizando como categoria de análise a aparência e a essência		
Alicerce teórico:	Ludke e André (1986), Moreira (1996), Moreira e Silva (2002), Sacritán (2013, 2000), Silva (2014, 2011) e Fraser (2002, 2009)		

Fonte: Autora, 2023.

Os estudos selecionados contribuem para ampliar os conhecimentos, os fundamentos e a relevância desta pesquisa, como o trabalho de Perez (2020), que, em sua dissertação, investiga motivação de professores na formação continuada em educação das relações étnico-raciais e utiliza na sua fundamentação teórica a luta da população negra em busca dos seus direitos e de educação. O tema do trabalho de Perez (2020) dialoga diretamente com esta dissertação, pois a Lei 10.639/03 tem em sua base histórica a luta por direitos da população negra. Na metodologia utilizada,

preocupa-se com significados, valores, crenças e aspirações, focando na subjetividade e no interesse da pesquisadora e em como ela mesmo coloca: “A minha voz — de professora, mulher, negra, periférica — que ilumina essa pequena parcela do mundo” (Perez, 2020, p. 11).

A pesquisa de Silveira (2022), por sua vez, faz um aporte teórico sobre as relações étnico-raciais, utilizando como metodologia o estudo documental. A autora fundamenta sua análise na implementação da Lei 10.639/03, destacando-a como uma ação afirmativa que exige mais aprofundamento na formação de professores sobre o tema. Ela aponta também a necessidade de uma formação que promova mudanças significativas nas mentalidades, que ainda se encontram aprisionadas em um currículo eurocêntrico. Já Barros (2019) analisa o documento do estado de São Paulo e como a Lei 10.639/03 se constitui em currículo prescrito pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, articulando com as políticas públicas educacionais e antirracistas do município. As pesquisas citadas neste parágrafo se entrelaçam com este trabalho, que estuda o currículo e os significados de professores sobre a Lei 10.639/03.

Oliveira (2019) investiga como a identidade da população negra é representada em instrumento de avaliação das áreas de Ciências Humanas e Linguagens. Na fundamentação, o pesquisador estuda alguns autores, como Ana Maria Eyng (2018), Ivor Goodson (1997), Nilma Gomes (2012) e Kabengele Munanga (2015), acerca do currículo e relações étnico-raciais. Ele traz também a área de Linguagens como componente da sua pesquisa, pois ressalta que a Lei 10.639/2003, mesmo com a importância de ser trabalhada em todo o currículo, é destacada apenas em Arte, Literatura e História.

Em sua tese, Oliveira (2022) traz o samba como prática cultural para uma educação antirracista e decolonial, analisando alguns programas educativos realizados pela Escola de Samba Portela no campo da educação não formal, buscando compreender o papel do currículo que, muitas vezes, reforça o colonialismo. Assim, a autora estuda os conceitos de colonialidade e decolonialidade, que acreditamos ser necessário nesta pesquisa para podermos analisar claramente a possibilidade de um currículo justo e igualitário.

Na busca por dissertações e teses sobre currículo e justiça curricular no site da CAPES, conforme indicado na Tabela 2, entre 2019 e 2023, obtivemos quatro trabalhos. Ao ler seus resumos, o que mais se aproximou do objeto de estudo desta

pesquisa foi o de Neves (2021). Em sua dissertação, a autora aborda questões de diversidade e inclusão de gênero nos espaços escolares, relacionando esses temas à justiça social no currículo escolar. Para fundamentar sua discussão sobre justiça social, Neves (2021) utiliza os estudos de Nancy Fraser (2002, 2009), que enfatiza o reconhecimento das diferenças culturais e a redistribuição material como formas de reduzir desigualdades econômicas e corrigir injustiças. Além disso, ela analisa o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola onde realizou seu estudo, argumentando que reflete a intencionalidade do trabalho pedagógico da escola e pode fortalecer e ampliar questões de justiça social e igualdade.

Nos estudos abarcados no estado do conhecimento, é fascinante observar como diversas pesquisas se entrelaçam, formando uma rede de conhecimento que enriquece este trabalho. Cada um contribui com perspectivas únicas e valiosas para aprofundar nossa compreensão sobre o tema em questão. A escolha do embasamento teórico para esta pesquisa é determinante, e os estudos destacados no Quadro 1 desempenham um papel fundamental nesse processo. Ao examiná-los, é possível identificar conceitos-chave, teorias relevantes e abordagens metodológicas que servem como base sólida para o desenvolvimento desta pesquisa.

É importante ressaltar que a ligação entre o embasamento teórico e o objetivo deste estudo é direta e significativa. Ao buscar apreender sentidos e significados que professores da área de Linguagens atribuem ao currículo e às suas práticas pedagógicas com temas de matriz africana, estamos não apenas explorando um tema relevante, mas também contribuindo para uma reflexão sobre a diversidade cultural e a justiça no currículo. Portanto, este estudo busca desvendar as percepções dos docentes e também promover uma discussão mais ampla sobre práticas pedagógicas inclusivas e sensíveis à diversidade étnico-cultural.

A questão decolonial perpassa a presente pesquisa, contudo, não é abordada na fundamentação teórica. Foi observado que tanto a justiça curricular quanto a justiça social estão diretamente ligadas ao tema desta pesquisa, pois ambas promovem a inclusão e o reconhecimento das diversidades culturais e históricas no ambiente escolar. Esses elementos são fundamentais para a construção de uma educação que valorize e respeite as identidades e as experiências dos grupos historicamente marginalizados, contribuindo, assim, para uma prática pedagógica antirracista e socialmente justa. Walsh (2009) coloca que a colonialidade destaca as diferenças sociais impostas desde a colônia até os dias de hoje, e que não é apenas sobre a

cultura ou o domínio de classes, pois a colonialidade é o lugar central da raça, do racismo e da racialização como peças que articulam essas relações de dominação.

A dissertação é dividida em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. O primeiro consiste na fundamentação teórica acerca das palavras-chave currículo, matriz africana, área de Linguagens, Lei 10.639/03 e justiça curricular. Nele, abordamos o currículo e a justiça curricular, partindo de um olhar amplo para um específico relacionado ao currículo do Ensino Fundamental, à área de Linguagens e à aplicabilidade da Lei 10.639/03. Apresentamos o significado da Lei 10.639/03, buscando na fundamentação teórica o entendimento de como chegamos a essa legislação, e estudamos também onde ela está presente nos documentos que norteiam a educação.

No segundo capítulo, falamos sobre a metodologia, descrevendo e fundamentando os aspectos metodológicos, como os instrumentos de produção de dados, bem como explicamos as etapas da pesquisa, a escolha do local de sua aplicação e seus participantes. Nele, apresentamos também a metodologia dos núcleos de significação (Aguiar; Ozella, 2013), que subsidia as análises empreendidas.

A análise de dados é apresentada no terceiro capítulo, por meio dos núcleos de significação. Tais resultados, oriundos da etapa de produção sob essa metodologia, são discutidos com a intenção de desvelar sentidos e significados que professores da área de Linguagens atribuem ao currículo e às suas práticas pedagógicas com temas de matriz africana.

Seguimos, então, para as considerações finais, quando buscamos revisitar o caminho trilhado, enfatizando os resultados essenciais para as respostas desta pesquisa, assim como lacunas e novas problematizações.

2. DIÁLOGOS ENTRE CURRÍCULO E JUSTIÇA SOCIAL: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

Como qualquer outro artefato cultural, como qualquer outra prática cultural, o currículo nos constrói como sujeitos particulares, específicos (Silva, 2013, p. 189).

Neste capítulo, aprofundamos nossa investigação nas teorias relacionadas ao currículo e nos estudos referentes à matriz africana, problematizando a Lei 10.639/03 na perspectiva da justiça social e da justiça curricular. Reconhecemos o papel central do currículo na constituição dos sujeitos, particulares e específicos, como afirma Silva (2013), destacando sua capacidade de refletir não apenas aspectos educacionais, mas também a complexidade de questões sociais, econômicas e culturais.

Ao adentrar nas teorias sobre currículo, são utilizadas as ideias de autores vinculados à teoria crítica, que vislumbram a possibilidade de compreensão e transformação da realidade, assim como à justiça curricular, que busca um currículo baseado em direitos e propõe o aprimoramento através da prática curricular (Ponce; Ferrari, 2022).

Os estudos relacionados à matriz africana destacam a importância de integrar perspectivas culturais diversas no processo educacional, promovendo a valorização da pluralidade e combatendo o eurocentrismo. A Lei 10.639/03 representa um marco nas políticas educacionais no Brasil, delineando diretrizes para o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana (Brasil, 2003). Objetivamos compreender nesta pesquisa, então, esse marco legal, com sua história, impactos, desafios e avanços.

É importante destacar que a inclusão das perspectivas africanas e afro-brasileiras no currículo não se limita a uma demanda legal, mas reflete um compromisso ético e social com a promoção de uma educação que valorize a diversidade e respeite as identidades (Gomes, 2012). Ao propor um currículo que aborde a matriz africana e a justiça social, busca-se formar cidadãos conscientes, capazes de reconhecer e questionar as desigualdades presentes na sociedade. Essa abordagem crítica visa a transformar a realidade educacional e também construir uma sociedade mais justa e inclusiva, em que diferentes culturas e histórias sejam reconhecidas e celebradas.

2.1 Currículo em uma perspectiva crítica

A fim de entender o currículo, precisamos conhecê-lo. Os estudos sobre o currículo como um campo de estudo emergiram nos Estados Unidos na década de 1920, em resposta à necessidade de criar um sistema formal de educação para as massas trabalhadoras. Segundo Silva (2007), as condições que possibilitaram o surgimento do campo de estudos do currículo como uma área profissional especializada incluíam a formação de uma burocracia estatal encarregada dos assuntos educacionais, o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico e a expansão da escolarização para níveis cada vez mais elevados e para segmentos crescentes da população. Além disso, havia preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, impulsionadas pelas sucessivas ondas de imigração, bem como o processo crescente de industrialização e urbanização. Tais preocupações criaram um ambiente propício para a institucionalização da educação de massas e o desenvolvimento de estudos especializados em currículo.

A partir desses estudos, surgiram diversas teorias sobre o currículo. Os diferentes grupos de estudiosos, pensadores e pesquisadores fundamentam suas escolhas com base em suas compreensões de mundo. As teorias tradicionais, críticas e pós-críticas nos trazem ideias diferentes para entender o currículo. As teorias tradicionais podem ser reconhecidas por sua estrutura como currículo, ensino e avaliação, que não questiona e segue a sociedade dominante e o pensamento hegemônico. As teorias críticas, por sua vez, indagam e expõem as desigualdades e as injustiças sociais (Silva, 2007).

Tomas Tadeu da Silva (2007, p. 16) apresenta uma caracterização das teorias curriculares:

As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: “teorias” neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder.

As teorias tradicionais são técnicas e buscam responder “o quê?” e “como?”. Já as teorias críticas e pós-críticas vão além, sempre questionando esse “o quê” e preocupando-se com o “por quê” da seletividade de um conhecimento em detrimento

de outros, interessadas nas ligações entre o saber, a identidade e o poder (Silva, 2007).

Este trabalho é fundamentado na teoria crítica, que, conforme Apple (2008), é uma análise profunda entre a cultura e as maneiras pelas quais a sociedade é dominada por quem tem mais poder. Para o autor, “qualquer análise das maneiras pelas quais o poder desigual é reproduzido e discutido na sociedade não pode deixar de levar em conta a educação” (Apple, 2008, p. 7). As instituições educacionais desempenham um papel fundamental na manutenção ou na contestação do poder. Sua organização e seu controle estão intimamente ligados ao acesso das pessoas a recursos econômicos e culturais e ao próprio poder (Apple, 2008).

A teoria crítica é questionadora e busca a mudança social, pois repensa o currículo e suas relações na sociedade. Na teoria crítica, é mais importante entender a função do currículo na sociedade do que elaborar técnicas de como construir um currículo. É necessário considerar, aqui, o papel do currículo para uma educação que valorize a diversidade cultural. Na perspectiva de Henry Giroux, um currículo crítico valoriza as conexões da escola com o social e os valores que essas relações entre cultura, conhecimento e poder trazem para o currículo e para a vida dos alunos. Para ele, o currículo é uma política cultural que constrói significados e valores (Silva, 2007).

O ambiente escolar cotidiano é um reflexo vivo da diversidade de contextos sociais e culturais que permeiam nossa sociedade. O currículo, muitas vezes, omite componentes culturais e a educação é vivenciada de forma unilateral, esquecendo a diversidade cultural (Sacavino; Candau, 2012). Os estudos culturais, como delineados por Giroux (1995), têm o potencial de formar professores comprometidos com uma abordagem educacional interdisciplinar e crítica. Esses professores são capazes de se engajar em discussões sobre reformas curriculares e acadêmicas em educação, uma vez que estão centrados em questões relacionadas à diversidade cultural, poder e história. Quando Giroux (1995) aborda a história, não a está só relacionando a datas, fatos e eventos, mas pensando na nossa relação de poder, privilégio ou subordinação no momento histórico em que estamos vivendo.

Não é possível ignorar a relação entre cultura e economia. Nas escolas, o controle social e econômico vai além das disciplinas e dos comportamentos, estendendo-se à influência das formas de significado transmitidas. O conjunto estruturado de conhecimentos escolares se torna uma ferramenta de controle nesse contexto. As escolas não apenas supervisionam as pessoas, mas também

desempenham um papel no controle do significado ao preservar e distribuir o que é considerado “conhecimento legítimo” (Apple, 2008, p. 27), fundamental para todos. O poder e a cultura devem ser entendidos não como entidades estáticas independentes, mas como características das relações econômicas em uma sociedade. Eles estão intrinsecamente entrelaçados de maneira dialética, com o poder e o controle econômico interconectados com o poder e o controle cultural. Essa interligação entre conhecimento ou controle cultural e poder econômico serve como base para a análise histórica (Apple, 2008).

As escolas contribuem para a desigualdade porque organizam a distribuição de diferentes tipos de conhecimento. Isso está ligado ao modo como elas priorizam certas habilidades e direcionam os alunos para determinados empregos. Além disso, é preciso considerar o currículo oculto, que, conforme Apple (2008), se refere a tudo o que os alunos aprendem na escola sem estar escrito nos planos de aula ou nos objetivos oficiais. Esse currículo oculto prescreve aos estudantes como seguir regras, respeitar autoridades, esperar sua vez, lidar com sentimentos e até mesmo ajustar seus comportamentos para se encaixar no sistema escolar. Essas lições não são ensinadas diretamente, porém, acontecem nas interações diárias e na maneira como a escola funciona. Embora o currículo oculto possa ajudar a manter a escola organizada, ele também pode reforçar desigualdades e limitar mudanças, mantendo as coisas como sempre foram, sem atender às reais necessidades dos alunos e da comunidade, ensinando um tipo de conhecimento que beneficia as classes mais poderosas e reforça a ideologia dominante da sociedade. De acordo com Apple (2008, p. 86):

É claro que o controle social como idéia ou interesse não se originou com as tentativas do primeiro movimento curricular de usar o conhecimento escolar para fins sociais bastante conservadores. O controle social foi uma meta implícita de um grande número de programas sociais e políticos de aperfeiçoamento realizados durante o século XIX, tanto por agentes privados quanto estatais.

Ao estudar a teoria crítica do currículo, Apple (2008) aponta que a relação entre ideologia e conhecimento escolar é fundante para compreendermos a sociedade como um todo e como ela se reproduz ao longo do tempo. Isso nos permite enxergar como a sociedade mantém suas condições de existência ao selecionar e transmitir certos tipos de capital cultural. Essa sociedade complexa e desigual depende disso, e

a coesão entre classes e indivíduos é mantida pela propagação de ideologias que legitimam as estruturas institucionais existentes, frequentemente resultando em estratificação desnecessária e desigual.

Conforme Silva (2013), a teoria crítica do currículo oferece uma compreensão abrangente das interações entre conhecimento, poder e identidade social, destacando o currículo como um elemento central na construção social. Essa relação evidencia como o currículo escolar frequentemente reproduz as disparidades sociais existentes. Para o autor, as perspectivas culturalistas auxiliam na compreensão das dinâmicas que perpetuam as desigualdades escolares, demonstrando como as relações de cultura e poder se entrelaçam nesse contexto. Entendemos aqui o currículo como relação social, já que a produção de conhecimentos se dá por meio de relações interpessoais.

A reflexão crítica é fundamental, pois as produções dos pesquisadores acerca do currículo têm um grande impacto nas políticas e nas instituições. Além disso, as escolas estão interligadas com outras instituições políticas e econômicas, que muitas vezes perpetuam valores que sustentam essas mesmas instituições, sem questionar. Portanto, os educadores devem analisar como seus próprios valores e compromissos podem afetar suas práticas (Apple, 2008).

Ao considerarmos o currículo como algo concreto, como uma lista de conteúdos, por exemplo, ele se torna essencialmente aquilo que fazemos com essa lista. Mesmo parecendo intocável, como uma lista de conteúdos, não teria sentido se não fosse utilizado. Por isso, o currículo vai além de ser apenas um conjunto de ideias que são transmitidas, propiciando trocas de experiências práticas. Essa perspectiva não sugere uma teoria do currículo sensualista ou prática, como afirma Silva (2013). Ao contrário, enfatiza sua dimensão política, como um campo de contestação e possibilidade para diferentes e divergentes construções e produções. O currículo, nesse sentido, mais do que um conjunto estático de informações, é um espaço dinâmico no qual diferentes visões e vozes podem se encontrar e se confrontar. Afinal, “nós fazemos o currículo e o currículo nos faz” (Silva, 2013, p. 189).

Como epígrafe deste capítulo, Silva (2013) apresenta o currículo como um formador do sujeito, integrando narrativas tanto individuais quanto sociais para nos constituir como sujeitos singulares. Nesse contexto, o currículo de fato transmite informações, porém, também atua na formação e na posição dos sujeitos em diferentes estratos sociais. As narrativas presentes no currículo expõem as diversas

formas de organização da sociedade e delineiam os papéis dos diferentes grupos sociais. “As narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares sobre gênero, raça, classe — noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos” (Silva, 2013, p. 190). Perceber esse currículo com múltiplas narrativas nos permite também rompê-las como estruturas fechadas e hegemônicas, abrindo possibilidades, identidades e subjetividades, debates e discussões.

Considerando o contexto da teoria crítica do currículo, é importante explorar o conceito de justiça curricular. Ele não apenas examina como o currículo é estruturado e implementado, mas também busca entender como pode promover ou inibir a justiça social dentro do ambiente escolar.

2.2 Justiça curricular

A ideia de justiça curricular enfoca a equidade no acesso ao conhecimento e na representação de diferentes perspectivas e grupos sociais nos conteúdos e práticas educacionais. Assim, ao estudar a justiça curricular, estamos buscando entender como o currículo pode ser moldado para garantir uma educação mais inclusiva e igualitária para todos os estudantes. Conforme Santomé (2013b, p. 10),

a justiça curricular é o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais; lhes ajuda a ver, analisar, compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático.

Para promover uma educação crítica e libertadora, é preciso avaliar se as escolas estão atendendo às necessidades de diferentes grupos sociais. Devemos estar vigilantes para identificar e confrontar discursos preconceituosos dentro das instituições de ensino. A compreensão desses discursos e ações nos ajuda a reconhecer as dificuldades enfrentadas por grupos sociais que sofrem diversas formas de discriminação. Nesse sentido, abordar a justiça curricular significa examinar de forma crítica os conteúdos e as propostas educacionais, visando a preparar as novas

gerações. Essa preocupação é compartilhada por professores comprometidos em empoderar grupos sociais desfavorecidos e construir um mundo mais justo (Santomé, 2013b).

Usa-se o termo justiça curricular, e não currículo justo, para mostrar que a justiça é um processo contínuo, construído no dia a dia por meio das práticas pedagógicas. Aqui, justiça é a ideia central, algo que deve ser buscado em cada aspecto da vida humana, nas ações e nas palavras, em diversos contextos sociais. Um desses contextos é o currículo escolar, que tem o potencial de contribuir para isso. O currículo, então, deve assumir uma postura em favor da justiça, e essa escolha depende tanto de políticas públicas sociais e educacionais quanto da atuação dos próprios educadores que acreditam nesse compromisso (Ponce; Araújo, 2019).

Segundo Arroyo (2013), o currículo muitas vezes separa a experiência do conhecimento, como se o conhecimento não fosse uma reflexão do mundo real vivido pelo “povo comum”. É essencial reconhecer que todo conhecimento é socialmente construído, originado de experiências sociais. Esse reconhecimento nos conduz a estratégias de inclusão, superando visões segregadoras que distanciam diferentes experiências, conhecimentos e comunidades. Devemos reconhecer a pluralidade e a diversidade das experiências humanas e coletivas, enxergando essa diversidade como uma riqueza que produz uma ampla gama de conhecimentos e perspectivas sobre o mundo e sobre nós mesmos como seres humanos.

Os conhecimentos e os valores provenientes das diversas lutas por identidades coletivas buscam ser integrados aos currículos escolares. Tanto professores quanto alunos são constituídos pela dinâmica da sociedade. Alguns educadores encorajam os alunos a explorarem suas próprias experiências sociais, culturais e humanas como parte do ensino, ampliando, assim, o significado de suas vivências e relações. Eles procuram incorporar as experiências dos alunos relacionadas à classe social, etnia, raça, gênero e local de moradia ao conteúdo escolar (Arroyo, 2013).

Silva (2018), em suas pesquisas sobre justiça curricular, baseadas na teoria da ativista social Nancy Fraser, explora os conceitos de redistribuição, reconhecimento e participação. No contexto de busca por justiça curricular, a redistribuição visa a assegurar que todas as pessoas tenham acesso a diversas formas de conhecimento, promovendo a inclusão social. O reconhecimento, por sua vez, envolve a capacidade dos indivíduos de se verem refletidos no processo de ensino e aprendizagem, buscando construir um currículo que respeite e valorize as diferenças culturais. E a

participação destaca a importância dos atores sociais e a valorização de suas ações e contribuições. De acordo com Silva (2018), a justiça curricular deve integrar esses três pilares: redistribuição, reconhecimento e participação. Essa integração facilita a criação de um currículo inclusivo e democrático, que represente a diversidade da sociedade. Silva (2018) defende que o conceito de justiça curricular, em sua dimensão conceitual, pode ser um instrumento coletivo essencial para promover a justiça escolar e garantir a qualidade social na educação.

Conhecer a justiça curricular como um processo de formação de sujeitos conscientes, justos e solidários através do currículo escolar nos permite olhar para a educação voltada às relações étnico-raciais como uma oportunidade de formar sujeitos antirracistas. O conhecimento da história e da cultura afro-brasileira não diz respeito apenas às lutas por emancipação de pessoas e grupos afrodescendentes, mas a toda a população ao ampliar a visão crítica sobre a história e a cultura do Brasil. Isso pode promover uma luta pela igualdade em todos os espaços escolares, de produção de conhecimento e de tomada de decisão, valorizando as diversidades (Ponce; Ferrari, 2022).

O currículo escolar pode ajudar a construir justiça social, mesmo num contexto em que as políticas educacionais constantemente servem aos interesses financeiros e econômicos. Sabendo que não podemos ser ingênuos quanto a isso, reconhecemos que a escola tanto reproduz desigualdades quanto oferece oportunidades para superá-las. Portanto, o currículo deve ser visto como um espaço de luta, no qual se busca dignidade, igualdade e respeito às diferenças (Ponce; Araújo, 2019).

Na perspectiva de Gomes (2019, p. 1019),

lutar por uma sociedade e uma educação democráticas e com justiça social, em tempos de recrudescimento do neoliberalismo, exacerbação do capitalismo, de ideologias fascistas, racistas e de extrema-direita no mundo é, portanto, radicalizar a experiência da democracia. Essa radicalização implica uma tomada de posição que, a despeito de vivermos historicamente em uma estrutura social pautada nas tensas relações de poder e nos violentos processos de colonização, escravidão e patriarcado, se recusa a permanecer na inércia social e política e busca a emancipação social.

Todo profissional da educação, independentemente da área ou do campo de atuação, especialmente em sociedades com um histórico colonial marcado por

desigualdades e injustiças profundas, precisa estar comprometido com a construção de um projeto educativo voltado para a emancipação (Gomes, 2019).

As políticas e as práticas educacionais emancipadoras devem visar a capacitar os grupos sociais menos privilegiados, possibilitando que alcancem autonomia e participem ativamente da construção de uma sociedade mais justa. Isso requer uma redistribuição de oportunidades e condições para promover a formação de indivíduos independentes (Santomé, 2013b). A Lei 10.639/2003, que estabeleceu a inclusão obrigatória da história e da cultura afro-brasileira nos currículos da educação básica em todo o país, conforme Gomes (2012, p. 104), “é resultado de ação política e da luta de um povo cuja história, sujeitos e protagonistas ainda são pouco conhecidos”.

A justiça curricular é uma forma de promover justiça social por meio do currículo escolar. Ela valoriza a construção coletiva dos conteúdos e das práticas escolares, inspirando-se em experiências educacionais democráticas e significativas do passado. Ao focar na inclusão e no respeito à diversidade, o currículo deve ser desenvolvido em colaboração com a comunidade escolar e refletir as várias realidades e culturas dos estudantes. Dessa maneira, busca-se não apenas transmitir conhecimento, mas também formar cidadãos conscientes e críticos, capazes de contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária (Ponce; Araújo, 2019).

Para entender como a justiça curricular se relaciona com a Lei 10.639/2003, é importante explorar a história das lutas dos movimentos negros na conquista de seus direitos e na busca por igualdade.

2.3 Contextualizando a Lei 10.639/2003

Os movimentos sociais negros foram fundamentais para a criação e a implementação da Lei 10.639/2003. No Brasil, o movimento negro redefine a raça, tratando-a como emancipatória e não depreciativa. E ao tratar dessa forma, questiona a história do país e da população negra, mostrando como o racismo brasileiro está não somente na estrutura do Estado, mas na vida diária das vítimas (Gomes, 2019).

O movimento negro, para Gomes (2019), não deve ser romantizado na sua relação entre os negros brasileiros e sua ancestralidade africana, mas revelar os vínculos históricos, políticos e culturais dessa relação, sendo ela integrante da diáspora africana. De acordo com Gomes (2019, p. 33),

na luta pela superação desse quadro de negação de direitos e de invisibilização da história e da presença de um coletivo étnico-racial que participou e participa ativamente da construção do país, o Movimento Negro, por meio de suas principais lideranças e das ações dos seus militantes, elegeu e destacou a educação como um importante espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação social, mesmo em meio às ondas de regulação conservadora e da violência capitalista.

Como exemplo de grupo do movimento negro que buscava justiça, igualdade, respeito, reconhecimento, participação política, emprego e educação, podemos citar a Frente Negra Brasileira (FNB). A FNB surgiu em São Paulo, no ano de 1931, com vertentes políticas, informativas, recreativas e beneficentes. Como movimento social, abrangia diversos setores, incluindo educação e entretenimento. A organização da FNB estabeleceu escolas e cursos de alfabetização, almejando a integração dos negros nas esferas social, política e cultural, ao mesmo tempo que denunciava as discriminações raciais existentes. Em 1936, a FNB transformou-se em um partido político, sendo extinto em 1937 por meio de um decreto assinado pelo então Presidente Getúlio Vargas. Após alguns anos, surgiu o Teatro Experimental do Negro, em 1944, iniciativa que proporcionava alfabetização aos participantes e também advogava pelo ensino gratuito para todas as crianças brasileiras e pela inclusão de estudantes negros nas instituições de ensino (Gomes, 2019).

Durante anos, os movimentos negros têm lutado incansavelmente pela valorização da cultura africana, enfrentando a discriminação racial e a desigualdade que persiste na sociedade. Nos anos 1990, os debates políticos sobre temas raciais continuaram constantes e mais profundos, com o movimento negro apoiando e defendendo sua causa, a exemplo da marcha Zumbi dos Palmares, que mobilizou e destacou a existência do racismo e a luta antirracista (Pereira; Silva, 2012).

Tais debates políticos e movimentos sociais trouxeram para debates estudos e pautas que buscavam por direitos e justiça. Com isso, surgiu a proposta da Lei 10.639, que, conforme, Pereira e Silva (2012), ganhou impulso significativo em 1999, quando foi aprovado o Projeto de Lei 259, estabelecendo a “obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’ e outras providências” (Brasil, 1999).

A Lei 10.639 foi aprovada em 1999 e promulgada em 2003, estabelecendo um marco significativo na legislação educacional brasileira. Após sua aprovação e publicação, os documentos curriculares do sistema educacional brasileiro foram

desafiados a incorporar a história e a cultura afro-brasileira em seus conteúdos. Diante desse desafio, conforme Felipe e Teruya (2014), surgiu a necessidade de transformar os conteúdos hegemônicos de origem eurocêntrica presentes no currículo ofertado nos sistemas de ensino para promover um ambiente educacional que respeite e valorize as diversas culturas presentes na escola. Essas transformações não se restringem aos limites físicos da escola, sendo essencial sua extensão à comunidade escolar. Diante das mudanças, torna-se importante contar com profissionais de educação qualificados, capazes de propor pedagogicamente ações embasadas em conhecimentos históricos, sociológicos, religiosos e culturais. Essas ações visam a promover reflexão e pensamento crítico sobre as diferentes realidades culturais. No Brasil, o conhecimento sobre a história dos afrodescendentes é limitado e, muitas vezes, permeado por visões preconceituosas e racistas. A Lei 10.639/2003 busca, assim, alterar essa concepção, objetivando a construção de uma sociedade mais igualitária e justa para todos.

Carth (2018) destaca que a Lei 10.639/2003 representa um avanço significativo na luta contra o racismo e pela justiça social. A partir dessa legislação, foram implementadas novas resoluções que ampliaram o conteúdo relacionado à história e à cultura afro-brasileira, promovendo uma educação mais abrangente sobre as relações étnico-raciais. A política educacional para essas relações tem recebido reconhecimento tanto em âmbito nacional quanto internacional, visto que seu desenvolvimento e expansão impactam indicadores como organização, qualidade de vida e humanização.

O ambiente escolar é permeado por muitas diferenças socioculturais presentes na sociedade e em suas interações, indicando que diversas delas podem ser conflituosas devido à desigualdade subjacente (Candau, 2008). Conforme ressalta Candau (2008), as distintas posições de poder que compõem nossa sociedade geram tensões nas relações entre diferentes grupos socioculturais, resultando em preconceitos, submissões, discriminações e, em alguns casos, violências, especialmente em relação a sujeitos e grupos socialmente marginalizados. Movimentos sociais, como os negros, que desempenharam um papel fundamental na criação da Lei Federal 10.639/2003, contribuíram para o avanço das discussões sobre políticas públicas, incluindo políticas curriculares, com o objetivo de combater preconceitos, violências e promover a valorização das diferenças culturais. Nesse

sentido, uma perspectiva de educação intercultural pode servir como instrumento para uma integração teórico-prática entre igualdade e diferença.

2.4 Matriz africana

O termo matriz africana utilizado nesta dissertação vem dos estudos de planejamento para as aulas que a professora e pesquisadora responsável por esta pesquisa realiza em suas atividades diárias de ensino e aprendizagem dos estudantes. Na BNCC (Brasil, 2018), propostas para a contemplação da Lei 10.639/2003 estão inseridas em diferentes áreas do conhecimento. Como exemplo, podemos citar o componente curricular de Educação Física na unidade temática brincadeiras e jogos, nas turmas de 3º a 5º ano do Ensino Fundamental, que envolvem a proposta de brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana.

O CBTC (Santa Catarina, 2019), que tem como base o documento nacional, traz isso de forma muito similar, acrescentando exemplos de atividades como as brincadeiras e os jogos de origem africana Terra Mar e Escravos de Jó. De acordo com Gomes (2019), ao destacar a matriz africana como tema, como acima citado no componente curricular de Educação Física, procura-se lembrar as raízes culturais do Brasil, com o intuito de promover a construção de uma sociedade e de um sistema educacional mais igualitário, democrático e justo para todos. Algumas brincadeiras são muito conhecidas, como o brinquedo cantado Escravos de Jó. Conforme Barbosa *et al.* (2014, p. 7),

Jó é um personagem bíblico do antigo testamento que possuía uma grande paciência. Dai a expressão "Paciência de Jó"...Nada indica que Jó tinha escravos e muito menos que jogavam o tal caxangá. Acredita-se que a cultura negra tenha se apropriado da figura para simbolizar o homem rico da cantiga de roda. Os guerreiros que faziam o zigue zigue zá, seriam os escravos fugitivos que corriam em ziguezague para despistar o capitão-do-mato. O mais difícil de entender é o que seria o caxangá. Segundo o dicionário Tupi-Guarani-Português, a palavra vem de caá-çangá, que significa "mata extensa".

Assim, essas brincadeiras estão diretamente ligadas à nossa cultura ancestral e se relacionam com o período de colonização brasileira, em que os trabalhadores eram, em sua maioria, africanos trazidos para o Brasil como escravizados. A população africana que aqui estava faz parte da identidade cultural do nosso país.

Com todo o contexto histórico da colonização e da escravidão, algumas das heranças deixadas por esse tempo são o racismo e a desigualdade social. Por isso, como forma de derrotar a desigualdade, é indispensável que a educação teorize e tenha práticas singulares, sensíveis e perceptíveis sobre a cultura africana (Cunha, 2005).

Silva (2019) destaca a importância da cultura africana nas origens da construção da sociedade brasileira. Na escola, a inserção desse tema no currículo contribui para reflexões e aprendizados que possibilitem mudanças na sociedade. A autora menciona que mesmo que a nossa cultura tenha origem africana, nos espaços escolares, as outras etnias ainda são mais valorizadas em comparação a ela. Alguns estereótipos continuam presentes, algo que perdura desde o período da colonização.

Um conhecimento amplo e profundo sobre nossas raízes africanas e sobre a participação da população negra no crescimento da sociedade brasileira, para Gomes (2003), pode nos auxiliar na desconstrução de mitos que propagam a ideia da suposta indolência do africano escravizado e sua representação como selvagem e incivilizado. Com os estudos sobre nossa história e a influência da população negra brasileira, buscamos uma justiça social que supere preconceitos enraizados no nosso contexto social. A autora propõe também uma reflexão sobre a África que muitos adultos no Brasil conhecem, aquela que foi ensinada pelo olhar europeu, sendo vista de forma estereotipada ou até mesmo animalizada. E ela diz que isso tudo faz parte da vivência curricular na escola, ultrapassando o aprendizado de conteúdos e formando subjetividades, criando falas e opiniões sobre os outros e as diferenças. Ainda segundo Gomes (2003, p. 79),

na minha opinião, trabalhar com a cultura negra, na educação de um modo geral e na escola em específico, é considerar a consciência cultural do povo negro, ou seja, é atentar para o uso auto-reflexivo dessa cultura pelos sujeitos. Significa compreender como as crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos negros e negras constroem, vivem e reinventam suas tradições culturais de matriz africana na vida cotidiana.

Gomes (2003) destaca também a importância de abordar a cultura negra considerando a presença do racismo na sociedade. A omissão desse tema em pesquisas educacionais pode resultar em debates desprovidos de posicionamento político. No entanto, é necessário não limitar a discussão sobre o negro e sua cultura aos impactos prejudiciais do racismo. Compreender as lógicas da expressão dos

sentimentos negros, explorar aspectos pouco estudados da cultura, resgatar a história da África e identificar semelhanças com a sociedade brasileira são tarefas essenciais na pesquisa educacional.

2.5 Documentos norteadores e a Lei 10.639/2003

No ano de 2015, foi iniciada a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sob coordenação do Ministério da Educação (MEC), como parte da implementação do Plano Nacional de Educação (PNE). Esse processo de elaboração promoveu diversas etapas de consultas públicas, debates e revisões de especialistas, educadores, gestores e sociedade civil. Em 2017, o MEC entregou a versão final da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE). A partir da homologação da BNCC, teve início no Brasil o processo de formação de professores e a elaboração dos currículos estaduais e municipais (Brasil, 2018).

Já na introdução, a BNCC fala sobre sua identificação com os currículos no compartilhamento de princípios e valores, como orientam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), reconhecendo, reconhecendo a importância da educação na formação global do ser humano. Ressalta ainda que compete às redes e aos sistemas de ensino aliar os currículos às suas propostas, dialogando com os temas contemporâneos, e que a abordagem desses temas faz parte da vida humana, incluindo a Lei 10.639/2003 (Brasil, 2018).

Ao estudarmos e pesquisarmos na BNCC os temas desta pesquisa, eles aparecem em algumas áreas de conhecimento, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 - BNCC e temas da pesquisa

Palavra de pesquisa	Quantidade de vezes	Onde aparece
Lei 10.639/2003	4	Introdução p. 20; História p. 417; História - nota de rodapé p. 417 (2 vezes).
Africana e africanas	39	Introdução p. 19, 20 (2 vezes); Língua Portuguesa p. 169; Arte p. 203, 211; Educação Física p. 225 (3 vezes), 228 (3 vezes), 229 (10 vezes); Ciências p. 347; Geografia p.

		387; História p. 411, 422 (2 vezes), 423 (4 vezes), 426; Ensino Médio p. 476, 483, 500, 523, 524 (2 vezes), 526.
Racismo	4	História p. 426, 431; Ensino Médio p. 559, 572.
Preconceito	43	Introdução p. 9, 14; Língua Portuguesa p. 70, 81, 83, 87, 113, 161; Arte p. 201, 207; Educação Física p. 221 (2 vezes), 223, 229, 235, 237; Língua Inglesa p. 255; Matemática p. 267; Ciências da Natureza p. 324; Ciências Humanas p. 357; Geografia p. 361, 366. História p. 425, 431, 433; Ensino Médio p. 483, 490 (2 vezes), 491, 492 (2 vezes), 494 (3 vezes), 495 (2 vezes), 508, 534, 561, 570, 577 (3 vezes).
Discriminação	7	Introdução p. 14; Ciências da Natureza p. 343; Ensino Religioso p. 436, 437; Ensino Médio p. 559, 577 (2 vezes)
Eurocêntrica	1	Arte p. 211

Fonte: Autora, com base em Brasil (2018).

Como podemos observar no quadro acima, é possível encontrar a presença da “Lei 10.639/2003” em diferentes seções, como na introdução e em notas de rodapé. Isso evidencia a importância dada à inclusão da história e da cultura afro-brasileira no currículo escolar, promovendo, assim, a garantia da lei e trazendo uma abordagem mais inclusiva e representativa da diversidade étnico-cultural no país. As expressões “africana” e “africanas” são recorrentes em uma variedade de disciplinas, desde Língua Portuguesa até História, indicando a necessidade de explorar os legados históricos, culturais e sociais do continente africano na construção da sociedade brasileira. Por exemplo, podemos observar a contextualização da valorização cultural das africanidades nas habilidades em Educação Física, que buscam “experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural” (Brasil, 2018, p. 229).

O tema do “racismo”, por sua vez, é abordado em diversas áreas do conhecimento, em todas as etapas de ensino, destacando a urgência de discutir e combater essa forma de discriminação estrutural que permeia diferentes esferas da sociedade. No componente curricular História, podemos destacar uma de suas

habilidades: “Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo” (Brasil, 2018, p. 431). A palavra “preconceito” surge 43 vezes e, já na introdução, a BNCC diz que “a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (Brasil, 2018, p. 14). Portanto, a escola deve combater preconceitos de qualquer natureza, como linguístico, social, das danças e das diversidades. Além disso, algumas vezes esse termo aparece ligado à palavra “discriminação”, que surge sete vezes. A palavra “eurocêntrica” surge uma vez em Arte, nas habilidades, tratando sobre análises históricas e “problematizando as narrativas eurocêtricas” (Brasil, 2018, p. 211). A palavra “decolonial” não aparece nenhuma vez na BNCC.

Em resumo, o quadro oferece uma visão panorâmica das temáticas desta pesquisa e o conhecimento para entendimento do Currículo Base do Território Catarinense da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (CBCT), que é constituído e fundamentado na BNCC. O CBCT é o documento que norteia as práticas pedagógicas dos professores e o ensino em Santa Catarina, cujo processo de execução foi iniciado em 2019. Ele surgiu com o papel de melhorar a qualidade da educação no estado, sendo essa melhora resultado de estudos, diálogos e reflexões, de modo a ampliar a qualificação da educação em Santa Catarina. Quer dizer, essa qualificação é fruto de estudos, de diálogos e de reflexões entre diferentes grupos que fazem uma educação orientada pelo respeito e pelo compromisso da educação (Santa Catarina, 2019).

Diferente da BNCC, mas pautada nesse documento, a CBCT tem um capítulo voltado à Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER), no qual diz que: “As relações étnicas são ações que consideram os seres humanos diversos em suas experiências de vida históricas e culturais, únicos em suas personalidades e, também, diversos em suas formas de perceber o mundo” (Santa Catarina, 2019, p. 34). O CBCT busca promover práticas pedagógicas interdisciplinares que integram os diversos componentes curriculares, garantindo respeito, reconhecimento, protagonismo e valorização étnico-racial aos afrodescendentes e indígenas no ambiente escolar. O documento cita também a necessidade de formação de professores para uma sensibilização, estratégias para trabalhar com o tema e a criação de material didático-pedagógico buscando incorporar a diversidade étnico-

racial no contexto escolar, promovendo a valorização das múltiplas culturas existentes (Santa Catarina, 2019).

O CBTC traz ainda, dentro do capítulo de EREER, temas relacionados à diversidades para serem abordados em todos os componentes curriculares, não especificando o ano em que devem ser tratados. Assim, pode partir do professor ou da unidade escolar a abordagem dos temas em suas diversas esferas. No Quadro 3, são apresentados os componentes curriculares da área de Linguagens e os objetos de conhecimento que constam no capítulo de EREER (Santa Catarina, 2019).

Quadro 3 - Objetos de conhecimento dos componentes curriculares da área de Linguagens

Componente curricular	Objetos de conhecimento
Arte	- “Impacto das Artes na vida social e no combate ao racismo” (Santa Catarina, 2019, p. 44) - “África e seus descendentes e o desenvolvimento artístico mundial” (Santa Catarina, 2019, p. 44) - “História da Arte de matriz africano, afro-brasileira/catarinense e indígena” (Santa Catarina, 2019, p. 44) - “Inclusão de artistas negros dos séculos XIX, XX e XXI” (Santa Catarina, 2019, p. 44)
Educação Física	- “Origens dos jogos, das brincadeiras e das danças africanas, afro-brasileiras e indígenas, vivenciando-os com objetivo de minimizar questões discriminatórias étnico-raciais, presentes no cotidiano escolar” (Santa Catarina, 2019, p. 46) - “As contribuições dos povos africanos e indígenas nas diferentes culturas, na formação social e demográfica brasileira, destacando a catarinense” (Santa Catarina, 2019, p. 46) - “Aspectos culturais das práticas corporais, por meio da dança, da brincadeira, do esporte, da ginástica, da luta, contextualizando cada uma dessas manifestações” (Santa Catarina, 2019, p. 46)
Língua Inglesa	- “Processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil/Santa Catarina e países de língua inglesa, por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas” (Santa Catarina, 2019, p. 52) - “A influência da língua inglesa na vida social, nas relações étnico-raciais e combate ao racismo” (Santa Catarina, 2019, p. 52)
Língua Portuguesa	- “A influência da língua portuguesa na vida social, nas relações étnico-raciais e no combate ao racismo, desconstruindo discursos, denominações e práticas preconceituosas e discriminatórias, nos diferentes gêneros textuais” (Santa Catarina, 2019, p. 54) - “Lendas, mitos e contos africanos e indígenas” (Santa Catarina, 2019, p. 54) - “Literatura africana, afro-brasileira e indígena” (Santa Catarina, 2019, p. 54) - “Processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil/Santa Catarina e países de língua portuguesa, por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas” (Santa Catarina, 2019, p. 54)

Fonte: Autora, com base em Santa Catarina, 2019.

O Quadro 3 revela que os componentes curriculares de Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa abordam o combate ao racismo, o conhecimento e a valorização da cultura africana e indígena, promovendo a conscientização e a luta contra preconceitos. Essa inclusão representa avanços significativos no currículo escolar, tradicionalmente dominado por perspectivas eurocêntricas pela branquitude. No entanto, conforme apontado por Souza e Lima (2021), o progresso empreendido em Santa Catarina, embora notável, enfrenta limitações consideráveis, uma vez que desafiar um currículo impregnado pelo eurocentrismo e pela branquitude é uma tarefa complexa e desafiadora.

A mera inclusão da Lei 10.639/2003 nos documentos curriculares não garante a implementação eficaz de uma abordagem educacional antirracista e inclusiva. É necessário ir além da superficialidade das políticas e diretrizes, refletindo sobre a responsabilidade e a criticidade na aplicação desses temas. Dessa forma, é de extrema importância reconhecer o rico legado cultural da população negra, frequentemente negligenciado ou estereotipado. Aprofundar o estudo de nomes, fatos, acontecimentos, datas, histórias e culturas dos povos africanos e afro-brasileiros é essencial para manter um currículo dinâmico, comprometido com a promoção da igualdade e a valorização do passado e do presente das comunidades negras no Brasil (Souza; Lima, 2021).

Ao olhar para o currículo sob a ótica da justiça curricular, fica evidente que as políticas públicas desempenham um papel fundamental na superação das desigualdades educacionais. Como apontam Ponce e Ferrari (2022), a justiça social deve permear o currículo escolar desde sua organização formal até as vivências concretas e subjetivas de professores e alunos no cotidiano escolar. Considerar a justiça social como caminho para enfrentar desigualdades e promover o respeito à diversidade exige que o Estado formule políticas públicas pautadas pela democracia e pela inclusão.

Dessa maneira, ao considerar a função do currículo na promoção da justiça social, é fundamental refletir sobre o quanto ele está preparado para incorporar uma perspectiva verdadeiramente inclusiva e representativa dos diferentes grupos que compõem a sociedade brasileira.

É, então, fundamental conhecer o currículo e o que ele propõe para as vivências de alunos e professores. Entender esse currículo e analisá-lo pelo viés da justiça curricular nos faz pensar se realmente ele está propondo o respeito às

diversidades e se a igualdade está sendo colocada como ponto importante e fundante para o crescimento dos estudantes. Para uma educação antirracista, ainda existem desafios que precisam ser enfrentados, como a necessidade de ampliar as mudanças no currículo escolar para fortalecer a representatividade negra entre os atores da educação (Ponce; Ferrari, 2022).

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, abordamos a metodologia utilizada para alcançar o objetivo desta pesquisa, que se concentra em apreender sentidos e significados que professores da área de Linguagens atribuem ao currículo e às suas práticas pedagógicas com temas de matriz africana. O capítulo está organizado de forma a apresentar as etapas da pesquisa, seu *lócus*, participantes e instrumentos de coleta de dados, assim como a metodologia de análise, os núcleos de significação (Aguiar; Ozella, 2013).

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois, conforme Lüdke e André (2013, p. 14),

o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo.

A pesquisa educacional, ao considerar a educação como prática social, emprega a abordagem qualitativa para uma compreensão profunda dos fenômenos, superando as aparências. Reconhecendo a natureza coletiva e individual da prática educativa, inserida em uma estrutura social específica, a abordagem qualitativa se destaca por se aproximar mais dos sujeitos, proporcionando uma compreensão mais profunda de suas individualidades e relações coletivas. Essa abordagem é fundamental no campo da educação, gerando resultados qualificados que atendem às demandas da área e subsidiando políticas educacionais, formação de professores e práticas educativas. A articulação de elementos teóricos em espaços reflexivos nas pesquisas qualitativas contribui significativamente para enfrentar desafios específicos em cada realidade investigada, ressaltando a importância de considerar a visão de mundo, especialmente nos processos educativos (Pesce; Voigt; Garcia, 2022).

Assim, entendemos a educação como prática social, compreendendo a pesquisa qualitativa numa dimensão sócio-histórica. Os procedimentos de análise adotados nesta dissertação se pautam em pressupostos da perspectiva sócio-histórica, baseada nos princípios de Vigotski (1896-1934), com o objetivo de superar

visões dicotômicas (Aguiar; Ozella, 2013). Essa perspectiva possibilita a crítica não apenas pela intenção de seus criadores, mas também pelos fundamentos epistemológicos e teóricos que se fundamentam no marxismo, adotando o materialismo histórico e dialético como filosofia, teoria e método.

Nessa concepção, o ser humano é considerado como ativo, social e histórico; a sociedade, como resultado da produção histórica dos indivíduos por meio do trabalho; as ideias, como representações da realidade material; a realidade material, como fundamentada em contradições expressas nas ideias; e a história, como um movimento contraditório constante do fazer humano, no qual toda produção de ideias deve ser compreendida a partir da base material (Bock, 2001).

A escola selecionada para a pesquisa é uma escola pública estadual, construída em 1978, no bairro Fátima, na cidade de Joinville/SC. O bairro onde a escola está localizada era originalmente conhecido como Itaum-guaçú e, anteriormente, parte da área era também denominada Bupeva. O local passou a ser chamado de Fátima após a doação de uma imagem de Nossa Senhora de Fátima à paróquia de mesmo nome, na década de 1950. Na década de 1980, o transporte coletivo começou a atender sua população, melhorando significativamente a mobilidade das pessoas (Joinville, 2015).

A escola, *lócus* desta pesquisa, contava com 1.020 alunos matriculados do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental em 2024. A escolha dessa instituição de ensino se fundamenta na proximidade da pesquisadora com o ambiente escolar, visto que é seu local de trabalho. Essa proximidade oferece uma compreensão mais profunda da comunidade escolar e das dinâmicas do bairro. Além disso, a seleção foi motivada pela alta densidade de alunos e pelo contexto periférico em que a escola está situada em Joinville.

O instrumento de coleta de dados adotado foi a entrevista semiestruturada, escolhida devido à sua natureza interativa. A entrevista semiestruturada, que se desenvolve a partir de um esquema fundamental, mas sem ser aplicado de maneira inflexível, possibilita ao entrevistador realizar as mudanças necessárias. A escolha da entrevista se justifica porque, conforme André (2011), permite trazer minúcias dos temas apontados e, além disso, adquire vida quando o diálogo entre entrevistador e entrevistado inicia. As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa, conforme Zanette (2017), não significam apenas procedimentos pautados em perguntas e respostas, mas se tornam um contexto, um diálogo, um tipo de comunicação e,

através desse momento em que um é entrevistado, outras pessoas do mesmo ambiente ganham visibilidade.

Inicialmente foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro professores especializados na área de Linguagens, docentes da Rede Pública de Ensino no município de Joinville, apresentados na sequência.

Uma professora de Arte, de 31 anos de idade, licenciada em Artes Visuais, está no seu segundo ano como docente na Rede Pública de Ensino, trabalhando 40 horas semanais distribuídas entre duas escolas da mesma rede, com contrato temporário. Ela se identifica como mulher, de raça branca e heterossexual e menciona experiências anteriores como vendedora e caixa de supermercado.

Uma professora de Educação Física, de 49 anos de idade, que tem pós-graduação em Metodologia do Ensino. Ela está na Rede Pública há 25 anos, trabalhando tanto na Rede Municipal quanto na Estadual, atuando em três unidades diferentes, contemplando desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Ela se descreve como mulher, branca e heterossexual, com vínculo efetivo na escola onde foi entrevistada e dedicação de 50 horas semanais ao trabalho. Ao longo de sua carreira, sempre trabalhou, exclusivamente, na área educacional como professora.

Um professor de Língua Inglesa, de 28 anos de idade, que se identifica como homem, branco e homossexual cisgênero. Antes de ingressar na Rede Pública, trabalhou como professor em cursos particulares de inglês. Na época da entrevista, estava há oito meses no Ensino Fundamental com vínculo efetivo, atuando em duas unidades escolares da Rede Municipal, com carga horária semanal de 40 horas.

Um professor de Língua Portuguesa, de 56 anos de idade, que se identifica como homem, branco e heterossexual. Possui formação em Letras e pós-graduação em Gramática e Produção de Texto, além de uma segunda formação em Direito. Com 28 anos de experiência como professor na Rede Pública Municipal, tem vínculo efetivo e trabalha atualmente em duas escolas da mesma rede, totalizando 43 horas semanais. Anteriormente, teve experiências como mecânico e na área de recursos humanos.

O perfil dos professores envolvidos na pesquisa proporciona um panorama abrangente das suas formações, experiências profissionais e vínculos com a Rede Pública de Ensino. Eles são identificados nesta pesquisa pelo nome das disciplinas que lecionam, para que possam ser reconhecidos com mais facilidade durante a leitura das análises dos resultados.

Com o avanço das análises e por indicação da banca de qualificação, foi percebida a necessidade de uma nova rodada de entrevistas com os professores participantes da pesquisa. O objetivo era aprofundar a discussão sobre educação antirracista, explorar as experiências de vida dos docentes e examinar seus processos de aprendizado e engajamento com o tema. Essas entrevistas recorrentes permitiram não apenas uma visão mais detalhada sobre as práticas pedagógicas, mas também a captação de percepções em constante transformação. Com isso, foi obtida uma análise mais rica das estratégias de ensino e uma compreensão atualizada dos desafios enfrentados no ambiente escolar.

O instrumento de coleta de dados desta pesquisa possibilita a realização da entrevista recorrente, pois, conforme Lüdke e André (2013), ela permite ajustes, esclarecimentos e adaptações, o que a torna muito eficiente para obter as informações desejadas. Diferentemente de outros métodos, que ficam fixos depois de preparados pelo pesquisador, a entrevista se torna dinâmica quando o diálogo começa entre entrevistador e entrevistado. Essa flexibilidade é especialmente ligada à entrevista não estruturada ou não padronizada.

A entrevista recorrente se deu dez meses após a primeira entrevista. A procura pelos professores que participaram da primeira entrevista para que a entrevista recorrente acontecesse se deu através de contato pessoal com três deles, os professores de Língua Portuguesa, de Língua Inglesa e de Educação Física. Todos aceitaram no mesmo momento realizar a nova entrevista. No caso da professora de Arte, que não leciona mais na escola onde foi realizado o estudo, o contato ocorreu por meio de mensagens de celular. Inicialmente, ela concordou em participar, mas, ao ser questionada sobre o melhor horário e preferência por entrevista on-line ou presencial, respondeu: “Estou em cinco escolas, vamos ver a hora de atividade”. Conversamos e oferecemos a opção de realizar a entrevista durante seu horário de estudo na escola, que é a hora-atividade, ou no momento mais conveniente para ela, presencialmente ou on-line. Entretanto, após o primeiro contato, a professora não respondeu às três tentativas subsequentes de comunicação. Para não causar incômodo, decidimos não insistir em novos contatos. Assim, a entrevista recorrente (Apêndice B) foi realizada com três professores, gravada em áudio e, posteriormente transcrita.

A escolha de docentes da área de Linguagens foi motivada pelo interesse em aprofundar a compreensão do currículo dessas disciplinas e suas interconexões. A

princípio, a intenção era conduzir entrevistas apenas com professores concursados, considerando a alta rotatividade de profissionais contratados nas instituições educacionais. No entanto, devido à licença-saúde da professora concursada de Arte na unidade escolar selecionada, optamos por incluir uma professora contratada no estudo, ampliando a diversidade de perspectivas e de experiências na análise do currículo e das práticas educacionais nesse contexto específico.

Vale destacar que o contato com esses participantes iniciou após a aprovação da pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Univille, de acordo com o Parecer 6.280.914 (Anexo A). Após a aprovação do CEP, fomos até o local da entrevista e conversamos com os professores, apresentando o tema da pesquisa e o termo de consentimento livre e esclarecido, para que pudessem ler e assinar. Entramos em contato para verificar a aceitação e a disponibilidade dos entrevistados e, assim, foi realizada a primeira entrevista, com data e hora marcada. Ela foi gravada em áudio e, posteriormente, transcrita. A entrevista recorrente também aconteceu conforme a disponibilidade dos entrevistados.

É indispensável para a pesquisa na área da Educação atender a normas éticas que respeitem o ser humano participante do estudo. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) coloca algumas instruções: respeitar a dignidade humana, os direitos humanos, a autonomia, honestidade e clareza, igualdade, justiça e responsabilidade social (Mainardes; Cury, 2019). Portanto, buscou-se atender a esses pressupostos nesta pesquisa.

Para os procedimentos de análise dos dados, foi utilizada a metodologia dos núcleos de significação, de Aguiar e Ozella (2013), como forma de compreender os sentidos e os significados, refletindo e fundamentando os resultados. Com essa metodologia de análise de dados, as reflexões estão aliadas também à historicidade, ao processo e à mediação, que inicia na experiência, com objetivo de ir além do que se vê, buscando a significação do objeto estudado. Conforme Aguiar e Ozella (2013, p. 303), nosso papel é “apreender as mediações sociais constitutivas do sujeito, saindo assim da aparência, do imediato, indo em busca do processo, do não dito, do sentido”.

Os núcleos de significação propõem uma análise interpretativa e não limitada apenas à fala do entrevistado. Ela deve estar associada ao contexto social, econômico e político, compreendendo o sujeito em sua totalidade e sendo fundamentada na teoria de Vigotski (2001), que considera o ser humano como “quase social”, sempre existindo

contribuições do meio em que vive. Ou seja, entendemos, assim, que indivíduo e sociedade estabelecem uma relação dialética.

Para compreender os termos “significado” e “sentido”, os autores Aguiar e Ozella (2013) nos colocam que é preciso saber que eles são constituídos na interação contraditória do simbólico e do emocional. Logo, os significados são produções históricas e sociais, permitindo a comunicação e a socialização de vivências e experiências. O sentido é muito mais amplo, pois compõe a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz frente a uma realidade. O sentido se relaciona às necessidades de algo que ainda não aconteceu, mas que impulsiona o ser humano. Tal categoria busca se apropriar daquilo que é referente ao sujeito, à expressão do sujeito, “configurado pela sua unicidade histórica e social” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 305).

Os sentidos não podem ser discutidos sem os significados, que são seu par dialético. No campo Semântico, os significados são as relações entre palavras e o que diz respeito. No campo da Psicologia, eles são generalizações ou conceitos usados para comunicar e compartilhar experiências (Aguiar; Machado, 2016).

A análise de núcleos de significação, por Aguiar e Ozella (2013), se dá a partir de um estudo cuidadoso e reflexivo. É extremamente importante ao pesquisador imergir nos dados coletados, o que, neste estudo, ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas. Essa etapa permite uma compreensão profunda do conteúdo e do contexto em que as informações são geradas. Em seguida, é necessário identificar as ideias principais presentes nos dados. Isso pode envolver destacar frases significativas, observar padrões recorrentes ou categorizar informações semelhantes.

Ao encontrar os temas centrais, é possível mergulhar em uma análise mais profunda, buscando compreender o significado subentendido desses temas e como eles se relacionam com os objetivos da pesquisa. Explorar o contexto mais amplo permite entender como esses temas se encaixam nas realidades social, cultural e histórica. Por fim, é importante comunicar as descobertas de forma clara e envolvente, fundamentando-as com argumentos essenciais ao estudo. Isso não apenas ajuda a compartilhar os resultados da análise, mas também contribui para ampliar o entendimento sobre o tema em questão e suas implicações para a prática e para o conhecimento acadêmico (Aguiar; Ozella, 2013).

Na fase inicial de organização dos dados coletados por meio de entrevistas, a leitura flutuante é realizada para se familiarizar com o texto e estabelecer critérios de

seleção dos pré-indicadores. Durante essa etapa empírica, destaca-se a significação das palavras, oriundas das falas dos sujeitos, como unidade essencial, relacionada à sua realidade social e histórica. O objetivo é ir além do fenômeno, compreendendo a fala interior do professor, seu pensamento e o processo de construção de sentidos atribuídos à atividade docente (Aguiar; Ozella, 2013). Os pré-indicadores surgem a partir de temas diversos, marcados por frequência, importância nas falas dos informantes, carga emocional, ambivalências ou contradições, insinuações não concretizadas, entre outros aspectos relevantes (Aguiar; Ozella, 2006).

Os pré-indicadores são, portanto, trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem. Um critério básico para filtrar estes pré-indicadores é verificar sua importância para a compreensão do objetivo da investigação (Aguiar; Ozella, 2013, p. 309).

No decorrer do desenvolvimento metodológico desta pesquisa, adotamos diversas formas de organização para garantir que as etapas fossem respeitadas e embasadas no alicerce teórico estabelecido. Para compreender como ocorreu a seleção, aglutinação e organização dos pré-indicadores, é preciso apresentar com clareza todo o processo.

Após revisões, leituras flutuantes e análises detalhadas das entrevistas semiestruturadas conduzidas com os professores da área de Linguagens em uma escola do município de Joinville, destacamos as falas que possuíam maior relevância para o objeto de pesquisa. Essas falas foram registradas e organizadas em quadros, primeiramente ressaltando aquelas que, conforme a interpretação da pesquisadora, representam os pré-indicadores.

Seguindo as etapas da metodologia aplicada para a análise dos dados, os pré-indicadores deram origem aos indicadores, que foram elaborados com base em critérios de semelhança, articulação e complementação. Esses indicadores, ao serem construídos, articulam-se dialeticamente, permitindo que as significações presentes nos dados sejam analisadas como multideterminadas, conforme apontam Aguiar, Aranha e Soares (2021). Essa abordagem possibilita compreender a complexidade das falas e das ações dos participantes em suas múltiplas dimensões.

A formação dos indicadores ocorreu a partir da aglutinação dos pré-indicadores, um processo que envolveu análises detalhadas e leituras recorrentes

para identificar conexões e padrões significativos (Aguilar; Ozella, 2013). Para isso, os dados foram tabulados em quadros organizados, o que permitiu estruturar de maneira clara as falas dos professores durante as entrevistas. Essa organização foi essencial para visualizar as relações entre os elementos analisados e avançar na interpretação dos indicadores.

Os indicadores facilitam a sistematização dos dados e também ajudam a revelar sentidos e significados que poderiam permanecer ocultos em uma análise menos estruturada. Além disso, servem como ferramentas fundamentais para aproximar as análises qualitativas de uma compreensão crítica das práticas pedagógicas e das concepções dos docentes sobre a temática investigada (Aguilar; Ozella, 2013).

A partir dos indicadores, avançamos para a construção dos núcleos de significação, etapa que exige uma releitura minuciosa do material, levando em conta tanto os próprios indicadores quanto os elementos que os constituem. Os indicadores desempenham um papel central nesse processo, pois são eles que possibilitam identificar os conteúdos e suas articulações, permitindo a compreensão mais profunda das significações expressas pelos sujeitos (Aguilar; Ozella, 2013). Seguindo a mesma organização adotada nas etapas anteriores, os indicadores foram tabulados e os dados foram analisados por meio de leituras recorrentes, culminando na formação dos núcleos de significação.

O processo de articulação entre os núcleos de significação, os internúcleos, busca identificar semelhanças e contradições nas falas dos sujeitos. Essas contradições, muitas vezes, não são óbvias ou explícitas, mas podem ser percebidas por meio de uma análise mais aprofundada realizada pelo pesquisador. Essa análise vai além das palavras ditas pelos sujeitos, pois considera também o contexto social, político e econômico em que estão inseridos. Isso permite uma compreensão mais completa do sujeito, captando como diferentes aspectos de sua vida estão conectados e como esses elementos influenciam suas percepções, ações e discursos.

Esse processo de construção de internúcleos se deu pela articulação dos núcleos presentes nesta dissertação, considerando todos os temas que surgiram das análises efetuadas em cada um deles. As significações produzidas são únicas, refletindo experiências, afetos e modos de agir dos sujeitos. Contudo, devem ser compreendidas como expressões singulares que também revelam o contexto, como

o ambiente escolar e as condições históricas, políticas e sociais que o constituem (Aguiar; Aranha; Soares, 2021).

Após o estudo e o entendimento do instrumento de análise de dados e de suas etapas, proposto por Aguiar e Ozella (2013), seguimos para o próximo capítulo.

4. SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS POR PROFESSORES AO CURRÍCULO QUE ENVOLVE TEMAS DE MATRIZ AFRICANA: UMA JORNADA DE DESCOBERTAS DA PESQUISA

A apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões muitas vezes parciais, prenhes de contradições, muitas vezes não significadas pelo sujeito, mas que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele (Aguiar; Ozella, 2013, p. 307).

Neste capítulo, é apresentada a análise das falas dos participantes da pesquisa por meio dos Núcleos de Significação, de Aguiar e Ozella (2013), que contou com a organização dos pré-indicadores, dos indicadores e dos núcleos de significação, considerando o objetivo do estudo, que é apreender sentidos e significados que professores da área de Linguagens atribuem ao currículo e às suas práticas pedagógicas com temas de matriz africana.

A partir da análise das falas dos professores participantes, chegamos a três núcleos de significação: 1) Formação do professor e conhecimento sobre as mudanças na legislação educacional: *“... pouca formação no sentido político”* (professor de Língua Portuguesa); 2) Escola como lugar de conhecimento, diversidade cultural e formação antirracista: *“A escola ela pode te oferecer outros olhares”* (professora de Educação Física); 3) A Lei 10.639/2003 no currículo, nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas: *“Eu acho que o currículo em si, ele não tem que abordar esse tema só no segundo semestre. Tem que ser o ano inteiro”* (professora de Educação Física). As falas consistem na materialidade empírica da pesquisa, contudo, elas, por si só, não revelam as significações. Para isso, é necessário considerar as mediações constitutivas dos sujeitos inseridos numa sociedade. Na perspectiva da psicologia sócio-histórica, o pensamento do sujeito se realiza na palavra, ou seja, na fala. E, conforme Aguiar e Machado (2016, p. 266),

nesse processo, pode-se considerar que muito do pensamento do sujeito fracassa e fica contido no “não dito”. O processo que permite ao pensamento se realizar em palavras (ou fracassar) certamente é tensionado e constituído na subjetividade. Nessa medida, considera-se que partindo das falas do indivíduo, pode-se, num esforço analítico, empreender um caminho que mediações e contradições (sempre com o apoio das categorias) são desveladas de modo que a “face oculta da lua” possa surgir, que os sentidos possam ser apreendidos.

Assim, durante as entrevistas, já foi possível interpretar, com base no contexto social dos professores, algumas de suas respostas e representações. Ao explorar as experiências de vida dos professores participantes da pesquisa, certas perguntas nos conduzem a questões sobre sua identidade, sobre como se posicionam na sociedade e como são afetados por ela. Na psicologia sócio-histórica, o sujeito é entendido como alguém que se constitui numa relação dialética com o social, num movimento histórico. Portanto, é fundamental compreender a conexão entre a história individual de cada pessoa, que é vivenciada diretamente, e a história social mais ampla do mundo (Aguiar; Machado, 2016).

A pesquisa contou com quatro participantes, professores da área de Linguagens que atuavam, no momento da investigação em uma escola pública da Rede Municipal de Ensino, cuja caracterização é apresentada a seguir.

A professora de Educação Física, durante sua fala na entrevista, demonstrou um certo desconforto¹ ao ser perguntada sobre a Lei 10.639/2003 e sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP), talvez por ser concursada e já atuar há 25 anos em sala de aula. A realidade apresentada por essa professora durante a entrevista foi desafiadora, dada sua carga horária exaustiva, distribuída entre três unidades escolares, sendo duas municipais e uma estadual, totalizando 50 horas-aula semanais. Apesar da sobrecarga, ela busca referências nos documentos orientadores para elaborar suas atividades, como na CBTC (Santa Catarina, 2019), que preconiza o conteúdo sobre jogos e brincadeiras de matriz africana, e ressalta a escola como o principal agente de socialização para a criança, destacando a importância da promoção de uma educação antirracista.

Segundo Morgado (2011a), o PPP representa uma oportunidade de diálogo pedagógico, possibilitando que educadores, membros da comunidade escolar — como diretores e coordenadores — e pais participem de momentos de reflexões coletivas sobre as práticas pedagógicas. O currículo presente no PPP da escola, portanto, serve como orientador das práticas pedagógicas (Voigt; Alexandre; Pillotto, 2022), o que indica sua relevância em contemplar temáticas como a Lei 10.639/2003.

¹ Esse desconforto foi notado porque, quando a entrevistadora fez a pergunta, ela se inclinou para traz, arregalou os olhos e fez sinal de não com a cabeça. A entrevistadora, então, a acalmou e disse que ela poderia falar sem receio.

A professora de Arte, durante a entrevista, quando o foco foi o documento e os conteúdos de matriz africana, demonstrou entusiasmo ao compartilhar seus planejamentos sobre o tema. Ela forneceu exemplos das atividades realizadas e expressou o desejo de dar continuidade a esses momentos já iniciados. No entanto, quando o diálogo se voltou para questões relacionadas ao sujeito antirracista, sua fala revelou a dificuldade em abordar o tema: *“Ai, não sei. Eu acho que mostrar para eles como as coisas são de verdade tenta abrir os olhos, para eles começarem a ver de outras maneiras e ver que... não sei, é difícil de responder”*.

A conversa com o professor de Língua Inglesa fluiu facilmente e foi caracterizada por um diálogo aberto e franco. Durante a entrevista, ele compartilhou que teve contato com a Lei 10.639/2003 durante sua formação, mas que não a estudou a fundo. Quando questionado sobre o material didático, destacou que não há algo diretamente relacionado ao conteúdo, mas há objetos de conhecimento que podem ser vinculados ao tema, especialmente no 7º ano, quando o conteúdo aborda mulheres brasileiras e, assim, consegue estabelecer conexões com mulheres negras e suas origens. Ao término da entrevista, ele expressou que o tema da pesquisa o impactou e compartilhou:

Eu não tinha parado para pensar sobre; eu acho que é um tema bem importante, bem pertinente, acho interessante e é uma questão até para ser levada para as formações continuadas que a própria prefeitura oferece, né? Que a Secretaria de Educação oferece?
(Professor de Língua Inglesa).

O professor de Língua Portuguesa, que tem uma trajetória de 28 anos na educação básica, demonstrou estar ciente da Lei 10.639/2003 e da necessidade de inseri-la em seus planejamentos. Quando indagado sobre o currículo e sua tendência à europeização, suas respostas foram notavelmente sinceras e relevantes, demonstrando também uma busca por algo além do burocrático:

Eu acredito que sim. Até porque é difícil mudar os paradigmas, mas eu acredito que já houve uma boa evolução no sentido de, na escolha dos textos, principalmente em língua portuguesa. A gente percebe que há uma homogeneidade na valorização de todas as culturas, mas acredito que ela ainda está assim muito presente, muito embutida na própria cultura da Formação do professor. Formação que contemple sempre mais a... Essa busca de outras vivências, outras culturas, ainda. Nós temos pouca formação voltada para o conhecimento. Nós temos muita formação voltada para, um pouco para a didática, um

pouco para preenchimento dos documentos para cumprimento da matriz, organização da aula, mas pouca formação no sentido político. Que levaria a essa discussão, exato? (Professor de Língua Portuguesa).

Como indicado, os participantes da pesquisa incluem dois professores, um de Língua Portuguesa e um de Língua Inglesa, e duas professoras, uma de Arte e uma de Educação Física, com diferentes realidades, tempos de trabalho e experiências profissionais. Todos relataram diferentes graus de conhecimento sobre a Lei 10.639/2003. Essa diversidade proporciona um panorama abrangente das percepções e das práticas pedagógicas relacionadas à matriz africana no currículo escolar. Essa diferença nas falas reflete os desafios e as possibilidades da implementação de uma educação antirracista e serve como base para a análise aprofundada que é apresentada a seguir, articulando as perspectivas dos docentes com os núcleos de significação identificados na pesquisa.

Após a leitura flutuante das entrevistas, identificamos palavras e termos que se destacaram e que serviram como base para a construção dos pré-indicadores, primeira etapa das análises. Reconhecemos o poder das palavras em carregar significados importantes e narrativas reveladoras, auxiliando-nos a compreender o sujeito e suas concepções histórico-sociais e contribuindo para a compreensão do objeto de investigação (Aguiar; Ozella, 2013).

Depois da análise e do estudo dos pré-indicadores, a metodologia propõe a integração desses pré-indicadores, seja pela proximidade, seja pela complementaridade, seja pela contradição, visando a reduzir a diversidade e reconhecer os indicadores. Os critérios para essa integração não precisam ser independentes entre si, mas podem ser complementares devido às suas semelhanças. “Um indicador pode ter potências e coloridos diferentes em condições diversas, tais como: fases ou etapas da vida, tipos de relação com outros, experiências profissionais” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 309). O Quadro 4, a seguir, contém os pré-indicadores e os indicadores da pesquisa.

Quadro 4 - Pré-indicadores e indicadores da pesquisa.

Pré-indicadores	Indicadores
“Não, não” (professora de Educação Física); “Conheço parcialmente, né? Sabemos que devemos incluí-la dentro do currículo” (professor de Língua Portuguesa);	Indicador 1: Conhecer a Lei 10.639/2003 e como ela se encontra no currículo.

<i>“Eu lembro que a gente viu durante a graduação, mas eu nunca me aprofundei sobre, mas conheci algo”</i> (professor de Língua Inglesa); <i>“Não lembro de ter assim exatamente sobre”</i> (professora de Educação Física); <i>“Às vezes a gente peca pelo não conhecer”</i> (professora de Educação Física); <i>“Tem a questão da escravidão”</i> (professora de Educação Física); <i>“Quem já se formou há um bom tempo não teve essa formação e hoje nas escolas se tem essa abordagem, então é importante que nós que não tivemos isso, termos mais claro”</i> (professora de Educação Física).	
<i>“Eu desconheço realmente”</i> (professor de Língua Inglesa); <i>“O PPP não é um documento muito presente, muito discutido, muito revisado na nossa prática de educação”</i> (professor de Língua Portuguesa); <i>“Exatamente lá, eu acho que não tem algo específico assim”</i> (professora de Educação Física); <i>“Eu não lembro”</i> (professora de Arte); <i>“Ir além do que traz no currículo”</i> (professor de Língua Inglesa).	Indicador 2: Conhecer o PPP e incluir a Lei 10.639/2003 no documento.
<i>“... A escola ela pode te oferecer outros olhares”</i> (professora de Educação Física); <i>“É justamente na educação básica que eles conseguem ampliar o horizonte e ter contato com pessoas diferentes e culturas diferentes”</i> (professor de Língua Inglesa); <i>“Escola, ela tem um papel fundamental”</i> (professor de Língua Inglesa); <i>“A escola é a formadora de cidadãos. Não tem outro lugar que forme melhor o cidadão nas suas diferenças, porque a família ela fica só entre elas”</i> (professora de Educação Física); <i>“Acreditamos que a escola é importante para todo ser humano, né? E para toda a formação integral do indivíduo”</i> (professor de Língua Portuguesa).	Indicador 3: Escola como agente da sociedade e como agente de conhecimento.
<i>“Eu nunca me imaginei em sala de aula”</i> (professor de Língua Inglesa); <i>“Porém, quando eu comecei a trabalhar nisso, gostei do ambiente, gostei de trabalhar com os alunos, de ver a evolução e acabei focando nessa área. Não era o meu objetivo inicial. Porém, se tornou ao passar do tempo”</i> (professor de Língua Inglesa); <i>“Professora de língua inglesa do ensino fundamental 2, de quinto a oitavo ano. As aulas que mais me marcaram. De toda a vida estudantil, eu acho que é a professora que mais me marcou”</i> (professor de Língua Inglesa); <i>“A primeira referência foram os professores mesmo da língua portuguesa”</i> (professor de Língua Portuguesa); <i>“Os professores do ensino fundamental, né? Principalmente. Primeiro ano, né? Tenho boa lembrança. E sexto, sétimo, oitavos anos, todo ano, para mim, principalmente”</i>	Indicador 4: Professores que inspiram a escolha pela docência.

<i>fundamental 2, fortaleceu o gosto pela leitura</i>” (professor de Língua Portuguesa); <i>“Uma questão de familiar meus. Minha mãe era professora, minhas, tinha umas tias, professoras. E assim foi”</i> (professora de Educação Física); <i>“Aí eu tive umas professoras que eu lembro até hoje, a letra delas no quadro e como elas tratavam assim que eles cuidado com o caderno visar o caderno sabe assim, essas imagens ainda estão comigo assim”</i> (professora de Educação Física).	
<i>“É justamente na educação básica que eles conseguem ampliar o horizonte e ter contato com pessoas diferentes e culturas diferentes”</i> (professor de Língua Inglesa); <i>“Práticas que que mostrem o valor de outras culturas”</i> (professor de Língua Portuguesa); <i>“Na escola são vários costumes, são vários jeitos”</i> (professora de Educação Física); <i>“Da cultura para que eles saiam da bolha”</i> (professor de Língua Inglesa); <i>“Eu gostaria de ter mais oportunidade de trabalhar os aspectos culturais e não necessariamente os conteúdos na gramática, embora sejam muito importantes”</i> (professor de Língua Inglesa); <i>“Eu acho que de forma geral, toda a cultura diferente da nossa, da qual a gente está incluído, quando a gente para estudar um pouquinho, conhecer ela, ela edifica e ela enriquece a nossa bagagem”</i> (professor de Língua Inglesa).	Indicador 5: Escola como espaço de pluralidade cultural.
<i>“Não vi nenhum ainda”</i> (professora de Educação Física); <i>“É atualmente os mapas de progressão, né? Que são, que vem direto da prefeitura para fazer os planejamentos... Todos os livros têm a história, a maioria fala sobre máscaras, sobre padrões geométricos, são muito usados em coisas africanas, então aparece mais nessa questão assim, de máscaras, de dança. Padrões geométricos, casas de Casas, desenhos em casas”</i> (professora de Arte); <i>“Esporadicamente aparecem textos na área de língua portuguesa que, que remetem à cultura africana”</i> (professor de Língua Portuguesa); <i>“Não tem nada pronto do material didático que norteia o professor para trabalhar em sala de aula. Tem algumas atividades que são desenvolvidas, que a gente consegue puxar, mas nada que já venha pronto no material didático”</i> (professor de Língua Inglesa); <i>“Eu acho que a o currículo em si, ele não tem que abordar esse tema só nó no segundo semestre. Tem que ser o ano inteiro. Não só em novembro, por conta da data. O Dia da Consciência Negra”</i> (professora de Educação Física); <i>“No currículo, de forma geral, em todas as áreas, precisa ser mais específico em como trabalhar essa questão, de forma interdisciplinar, inclusive”</i> (professor de Língua Inglesa).	Indicador 6: Influência e importância do currículo e do material de apoio para o professor.
<i>“Eu vejo que o grande problema do racismo, do preconceito, às vezes nem é a escola. A própria família insiste e persiste</i>	

<i>em ele, ter as mesmas atitudes, ela não deixa desvincular”</i> (professora de Educação Física); <i>“Eu não sofri”</i> (professora de Educação Física); <i>“Eu, particularmente, durante as minhas aulas, eu não ouço mais assim, a questão de racista diretamente entre os alunos, não”</i> (professora de Educação Física); <i>“De racismo já presenciei, é inclusive em sala de aula, geralmente com brincadeira, piadinha, com cabelo. E na hora que eu presenciei eu tentei corrigir”</i> (professor de Língua Inglesa); <i>“Aí a questão de preconceito, já sofri preconceito fora do ambiente de trabalho, pela sexualidade, mas foi quando eu era criança. Comentei com a minha mãe e aí a minha mãe foi na escola. Para conversar. Mas eu lembro que eu em si, eu não reagi. Eu fiquei meio paralisado. Eu não sabia como reagir, o que fazer”</i> (professor de Língua Inglesa); <i>“Nós ouvimos mais depoimentos de alunos”</i> (professor de Língua Portuguesa); <i>“Que é evidente que existe o racismo que a gente percebe. Nas falas das pessoas muito presentes, esse racismo, né? Que que a gente diz, Racismo estrutural. Cena de prática mesmo, de racismo, eu não, não tenho lembrança alunos”</i> (professor de Língua Portuguesa); <i>“Na teoria marxista, encontra ou enquanto houver o capitalismo, haverá divisão de classes e o racismo sempre é um é um dos argumentos usados para dividir a sociedade em classes em categorias alunos”</i> (professor de Língua Portuguesa).	Indicador 7: O racismo e o preconceito presentes na sociedade.
<i>“É fundamental a contribuição para a formação do sujeito antirracista”</i> (professor de Língua Inglesa); <i>“Eu acho que é importante, porque assim a escola ela pode te oferecer outros olhares”</i> (professora de Educação Física). <i>“É justamente na educação básica que eles conseguem ampliar o horizonte e ter contato com pessoas diferentes”</i> (professor de Língua Inglesa); <i>“Eu acho que existe uma movimentação. Não necessariamente no sistema como um todo”</i> (professor de Língua Inglesa); <i>“Ela tem um papel fundamental, mas volto no que eu falei anterior, às vezes a gente não sabe como trabalhar, fica descontextualizado ao invés de ajudar”</i> (professor de Língua Inglesa); <i>“Deveria ser desde o primeiro ano, não deixar aluno, sofrer uma injúria racial, para que então se trabalhe o tema. Então eu acho que a escola é fundamental para isso, mas ainda é uma falha, principalmente nos protocolos de combate ou em como proceder depois que acontece um ato de racismo”</i> (professor de Língua Inglesa); <i>“A questão racial, e a questão cultural, porque querendo ou não, tem muitas culturas com hábitos muito diferentes do nosso. Então eu acho que a gente consegue fazer esse</i>	Indicador 8: Escola formadora de um sujeito antirracista.

<i>trabalho de forma eficaz, em sala de aula</i>” (professor de Língua Inglesa); <i>“Acreditamos que a escola é importante para todo ser humano, né? E para toda para a formação integral do indivíduo”</i> (professor de Língua Inglesa); <i>“Que para se educar sujeitos nessa perspectiva antirracista, é claro que o professor e os currículos têm que ser estar adaptados e orientados”</i> (professor de Língua Inglesa); <i>“Então acredito que estamos no caminho certo, dando visibilidade para esses alunos, né, que que já têm tiveram experiência de racismo e acredito que estamos crescendo nessa perspectiva, assim, né, de uma sociedade antirracista”</i> (professor de Língua Inglesa); <i>“É primeiro fazendo eles, é enxergar e externalizar que existe essa desigualdade social”</i> (professor de Língua Portuguesa); <i>“Na medida em que estamos expressando nos comunicando, ouvindo depoimentos, a gente está conseguindo fazer eles verbalizarem um problema que eles sofrem e está fazendo os outros perceberem que isso realmente existe”</i> (professor de Língua Portuguesa); <i>“Quando damos espaço para essa discussão e visibilidade aos alunos que sofrem, na carne esse racismo. Estamos automaticamente sensibilizando todas as pessoas, né, para essa questão”</i> (professor de Língua Portuguesa).	
<i>“Eu não tenho uma memória vívida quando ter trabalhado esses temas específicos. Eu lembro que em história no ensino fundamental 2, foi comentado um pouco sobre a história, né? Principalmente da parte da escravidão”</i> (professor de Língua Inglesa); <i>“Tem a questão da escravidão”</i> (professora de Educação Física); <i>“Na faculdade, a gente trabalhou com literaturas, né, universais, de outros países. E aí o meu grupo ficou com a África e aí a gente tinha que desenvolver uma oficina que falasse um que tivesse alguma relação”</i> (professor de Língua Inglesa); <i>“Eu sinto que realmente não ou havia uma grande carência da abordagem de temas sociais e, principalmente, de cunho antirracista na escola”</i> (professor de Língua Portuguesa); <i>“Eu não tenho lembranças muito claras desses assuntos serem focados mesmo na universidade. Nem na faculdade de letras, como na faculdade de direito, eu não vi esse tema sendo tratado, mesmo a questão das cotas, que poderia ser um tema muito pertinente na área de direito”</i> (professor de Língua Portuguesa); <i>“A questão do racismo apareceu mais assim, de forma adjacente. Quando se estuda a literatura, alguns personagens da nossa literatura, como Machado de Assis, como Lima Barreto, a gente vê traços do racismo”</i> (professor de Língua Portuguesa);	Indicador 9: Estudo de temas antirracistas, injustiças sociais ou da cultura africana ou afrobrasileira em sua formação escolar.

<i>“Uma lembrança que eu tenho. É no ensino fundamental, na escola pública. Eu lembro que foi mencionado um músico e ficou na minha lembrança. Mal lembro o nome dele agora, Maurício. Mas ele era o músico negro, e me chamou muita atenção e talvez tenha me marcado exatamente por isso, pela professora de arte ter destacado uma personalidade negra. E a gente quase não tinha essas referências dentro da escola”</i> (professor de Língua Portuguesa).	
<i>“Na língua portuguesa, a gente sempre leva a temática mais para a diversidade cultural, temos mais gerais e sempre na questão da discriminação e do racismo. Não propriamente é cultura africana”</i> (professor de Língua Portuguesa); <i>“Na área de inglês, é? Não passa nada além do que é o inglês britânico e a cultura Americana. Ele é bem enquadrado. Realmente, ele não permeia outras culturas”</i> (professor de Língua Inglesa); <i>“Jogos e Brincadeiras Africanas e Afro-brasileiras”</i> (professora Educação Física); <i>“Eu acho que como tem uma imigração forte. Por causa também da escravidão. Tem uma região muito grande dos Estados Unidos que é colonizada basicamente por africanos. Porém, o currículo em si, ele não, não oportuniza muito isso. E eu vejo que no mapa de progressão não tem nada focado”</i> (professor de Língua Inglesa).	Indicador 10: Como o racismo e/ou cultura africana aparecem no currículo que orienta o professor.
<i>“Sempre o olhar crítico. Para mim, toda, toda a leitura tem que ser crítica”</i> (professor de Língua Portuguesa); <i>“Despertar no aluno pontos de vista e o professor direcionar ele para que tenha pensamentos. Cada vez mais de lutar mesmo pelos direitos e pela igualdade”</i> (professor de Língua Portuguesa); <i>“Literatura produzida, por escritores negros”</i> (professor de Língua Portuguesa); <i>“E eu acho de fundamental importância, que a gente trabalhe, a qualidade desses textos da cultura africana e principalmente a origem”</i> (professor de Língua Portuguesa); <i>“Aprender a lidar, a respeitar essas diferenças de família, de questão social, da família, na religiosidade, na família, nos seus costumes. E é difícil porque às vezes uma família vem dizendo que o jeito que ela é o certo”</i> (professora de Educação Física).	Indicador 11: É fundamental ensinar, na sua área de conhecimento, conhecimentos da matriz africana.
<i>“Pouca formação”</i> (professor de Língua Portuguesa); <i>“Muita formação voltada para, um pouco para a didática, um pouco para preenchimento dos documentos para cumprimento da matriz, organização da aula, mas pouca formação no sentido político. Que levaria a essa discussão”</i> (professor de Língua Portuguesa); <i>“Uma das melhores formações que um professor tem é também conversar com os seus parceiros, trocar as experiências, né?”</i> (professora de Educação Física); <i>“Às vezes fica tanto só na burocracia”</i> (professora de Educação Física);	Indicador 12: Formação continuada com qualidade para o conhecimento e não apenas

<i>“Eu acho que de forma geral é a gente precisaria de mais formações, né? Porque eu vejo que muito depende da nossa vontade de buscar e é claro que é importante para o nosso profissional”</i> (professor de Língua Inglesa); <i>“Eu acho que falta um pouco o sistema fornecer também material para a gente trabalhar e fornecer informação e trazer para dentro da escola palestras, porque como eu falei ali anteriormente, né, se a escola, se a unidade, ela não se mexe, não se organiza e não traz a temática como foi trazido esse ano, que teve palestras, teve toda uma atividade ali, eu não vejo esse movimento vindo de cima”</i> (professor de Língua Inglesa); <i>“Então fica muito em aberto. E aí, como eu falei, a gente segue o mapa de progressão. No mapa de progressão, pelo menos de língua inglesa, não tem nada específico. E aí vai muito de professor para professor. E aí alguns vão atrás da informação, alguns se aperfeiçoam, outros não”</i> (professor de Língua Inglesa); <i>“Então eu acho que fica uma crítica ao sistema como um todo, porque é uma cobrança descabida em relação às metas ali do português e da matemática. Mesmo no inglês, eu tenho que trabalhar descritores de matemática E o restante ele vai ficando por escanteio”</i> (professor de Língua Inglesa).	burocrática e tempo para estudar o currículo.
<i>“Tempo. Acho que não vai ser de uma hora pra outra, vai demorar muito ainda... parar de ser tudo baseado nos conceitos europeus”</i> (professora de Arte); <i>“É difícil mudar os paradigmas”</i> (professor de Língua Portuguesa); <i>“É bem eurocêntrico sim”</i> (professor de Língua Inglesa); <i>“Devido aos primeiros colonizadores”</i> (professora de Arte).	Indicador 13: Mudar paradigmas, ainda temos uma visão colonizadora e eurocêntrica.
<i>“No estudo de mitos e lendas nós costumamos sim usar sempre, algum exemplo tirado da cultura de África”</i> (professor de Língua Portuguesa); <i>“Que eu já fiz que eles gostaram a amarelinha africana e alguns jogos”</i> (professora Educação Física); <i>“Eu fiz com a turma do terceiro ano, eu montei casinhas de papel com ele e fiz eles fazerem a decoração, porque lá na África é bastante comum. As casas são bem coloridas, em bastante padrões geométricos. E é, é mais padrões geométricos. E aí eu contei para eles toda a história que começou na época de uma guerra? Lá, e eles começaram a pintar as casas para identificar quem eram os aliados. E era uma maneira dos invasores não identificar, porque eles não sabiam o que que era aquilo, e daí ficou uma tradição que foi sendo passada de geração em geração e existe até hoje, em alguns lugares específicos. Aí eu fiz com eles umas casinhas de papel, depois a gente fez um mapa da África de isopor. Com turmas de sexto ano, a gente estava trabalhando as máscaras. Eles também fizeram as máscaras deles”</i> (professora de Arte);	Indicador 14: Práticas pedagógicas e temas pautados na Lei 10.639/2003.

<i>“Para mim, especificamente, eu pesquiso em atividades dos quais tem uma história, né? Eles têm uma história, vem de onde. Ali você conta para o teu aluno, mostra, às vezes você conta vídeos de como acontece que ele aquele jogo, né? E de como a como é o como é o jogo, né?”</i> (professora de Educação Física); <i>“No sétimo ano tem uma parte do currículo que a gente trabalha com biografia. E aí teve um ano que eu foquei em mulheres que contribuíram, né, para a sociedade, independente da área, né, ciências, política, educação. E aí a gente falou específico sobre mulheres. A gente pode focar também em trazer personalidades negras que impactaram ativistas políticos. Mais, até então, eu realmente nunca foquei em específico nisso”</i> (professor de Língua Inglesa). <i>“Sempre aparece quando estamos discutindo diferentes assuntos, temas políticos, sociais”</i> (professor de Língua Portuguesa); <i>“Talvez seja falha até do nosso planejamento. Ainda em língua portuguesa, né? Mas ainda o tema não é colocado de maneira central”</i> (professor de Língua Portuguesa); <i>“Então eu teria dificuldade de dizer é quando o tema foi tratado como central, ele sempre aparece mais. Junto com a com o trabalho da diversidade cultural, da diversidade de produção, escrita e igualdade entre os seres humanos”</i> (professor de Língua Portuguesa).	
<i>“Nunca tive, sim, nunca planejei uma aula específica. Com essa abordagem”</i> (professora de Educação Física); <i>“Eu nunca trabalhei específico, né? O que já aconteceu foi de perceber realmente desses uma piada, uma brincadeira ali extremamente fora do tom e eu chamei a atenção”</i> (professor de Língua Inglesa); <i>“Produzir debate, artigo de opinião, ponto de vista, o tema racismo está muito presente, até pela realidade”</i> (professor de Língua Portuguesa); <i>“Trabalharmos isso em artigo de opinião, em debate, em produção de texto em literatura, em poesia, né? Nós temos referências que sempre nos levam a trazer a presença de personalidades negras, enriquecendo a nossa leitura”</i> (professor de Língua Portuguesa); <i>“Os alunos trazem depoimentos e eles são sempre comoventes”</i> (professor de Língua Portuguesa).	Indicador 15: Práticas pedagógicas envolvendo temas antirracistas.
<i>“Práticas que que mostrem o valor de outras culturas que mudem, que mudem até esse padrão, essa estética que nós temos que é eurocentrista”</i> (professor de Língua Portuguesa); <i>“Elaborar atividades diferentes e ir além do que traz no currículo”</i> (professor de Língua Inglesa); <i>“Os currículos costumam estar muito inchados, né? Com muitos, muitos conteúdos. Quando esse tema ainda está marginalizado”</i> (professor de Língua Portuguesa).	Indicador 16: Discussões para mudar a visão sobre o eurocentrismo intrínseco no currículo praticado.

<i>“Paulo Freire”</i> (professor de Língua Portuguesa); <i>“Milton Santos nessa questão de discutir política, igualdade, igualdade racial”</i> (professor de Língua Portuguesa); <i>“Teologia da libertação, Leonardo Boff”</i> (professor de Língua Portuguesa); <i>“Todas as lutas dos povos latino-americanos”</i> (professor de Língua Portuguesa); <i>“Inteligência emocional”</i> (professora de Educação Física); <i>“É um livro chamado depois daquela viagem de uma escritora brasileira, que é a Valéria Polizzi. De uma questão que carrega muito preconceito”</i> (professor de Língua Inglesa).	Indicador 17: Autores, livros, temas e/ou filósofos que foram ou são referências para a vida profissional ou pessoal dos professores.
<i>“Acho que é interessante, é importante, é pertinente e eu acho que, de forma geral, os professores, eles têm muito pouco contato e muita pouca formação voltada para essa temática específica”</i> (professor de Língua Inglesa); <i>“É algo que a gente precisa trabalhar dentro do currículo, que em teoria, até onde eu saiba, é uma lei. Porém, a gente não tem conhecimento suficiente, nem que é uma obrigatoriedade, né? E embora na BNCC talvez tenha alguma coisa relacionada a isso, os mapas de progressão eles não trazem, pelo menos do inglês, eles não trazem nada específico sobre matriz africana e sobre temáticas de raciais. Esse tema talvez norteie um pouco melhor e a gente consiga trabalhar de forma mais contextualizada”</i> (professor de Língua Inglesa); <i>“Importantíssimo”</i> (professor de Língua Portuguesa); <i>“Eu acho que é da última década que no ensino e dentro da educação, ouço falar de temas Africanos e do resgate da presença da nossa cultura. Antes era sempre tratado de forma muito pontual, de forma muito folclórica”</i> (professor de Língua Portuguesa); <i>“Que não se reduza apenas a um conteúdo específico em determinada data, mas que permeie todo. Todo ensino, em todas as áreas da educação”</i> (professor de Língua Portuguesa).	Indicador 18: Opinião sobre o tema deste estudo.

Fonte: Autora (2024).

Com as articulações entre os indicadores apresentados no Quadro 4, foram organizados os núcleos de significação deste estudo, que, segundo Aguiar e Ozella (2013), devem espelhar os aspectos fundamentais do sujeito e transcender os pré-indicadores e indicadores. A construção dos núcleos é um processo construtivo-interpretativo, decorrente de uma compreensão crítica do pesquisador. Eles devem destacar os pontos centrais que têm implicações para o sujeito, envolvendo-o emocionalmente e revelando suas determinações constitutivas.

Segue no Quadro 5, abaixo, o primeiro núcleo de significação, intitulado “Formação do professor e conhecimento sobre as mudanças na legislação educacional: ‘... *pouca formação no sentido político*’ (professor de Língua Portuguesa)”.

Quadro 5 - Núcleo de Significação 1.

Núcleo de Significação	Indicadores
Formação do professor e conhecimento sobre as mudanças na legislação educacional: “... <i>pouca formação no sentido político</i>” (professor de Língua Portuguesa)	Indicador 2: Conhecer o PPP e incluir a Lei 10.639/2003 no documento. Indicador 12: Formação continuada com qualidade para o conhecimento e não apenas burocrática e tempo para estudar o currículo. Indicador 16: Discussões para mudar a visão sobre o eurocentrismo intrínseco no currículo praticado.

Fonte: Autora (2024).

O primeiro núcleo de significação destaca a relevância da formação continuada dos professores e o importante papel que eles desempenham na elaboração e na implementação de documentos — como o Projeto Político Pedagógico — que orientam as práticas no contexto escolar. Conforme Voigt (2018), o PPP é um projeto que movimenta a escola e seu planejamento não é imediato, mas pensado a longo prazo. Por ser uma iniciativa política, engloba a concepção de homem, sociedade, princípios éticos e filosóficos, abordagens metodológicas e a visão do sujeito a ser formado. O PPP inclui igualmente o currículo escolar, que abrange as áreas do conhecimento com suas abordagens teóricas e metodológicas, os princípios de avaliação da aprendizagem, a estrutura organizacional da escola e outros componentes relevantes.

Assim como observamos nas entrevistas, os professores não estão incluídos na discussão, na organização e no planejamento do PPP, esse documento tão importante para a realidade da comunidade na qual a escola está inserida. A elaboração do PPP é compulsória, conforme estabelecido na Lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O PPP permite que a escola e seus professores desenvolvam autonomia curricular, tomando decisões sobre a adaptação

ao currículo nacional e atendendo às necessidades dos alunos e às particularidades do contexto escolar (Morgado, 2011a). Isso pode ser observado em uma fala do professor de Língua Inglesa: *“Elaborar atividades diferentes e ir além do que traz no currículo”*. Nesse cenário, é fundamental a tomada de decisões coletivas sobre o que ensinar, para quem, quando e como avaliar. A elaboração do PPP da escola oferece aos professores a oportunidade de compartilhar e estabelecer critérios comuns, de ir além, tanto em relação aos projetos a serem desenvolvidos quanto aos procedimentos e objetivos de aprendizagem (Voigt, 2018).

As políticas curriculares brasileiras possibilitam a construção da autonomia curricular dos professores e da escola, todavia há muito que avançar nesse sentido. Não sabemos muito bem como lidar com a diversidade de contextos regionais e locais; não há uma formação de professores adequada em todas as universidades brasileiras; as condições de trabalho e a valorização da profissão ainda não são suficientes (Voigt, 2018, p. 29).

Os desafios enfrentados pelos professores exigem uma abordagem pedagógica coletiva capaz de atender às expectativas das famílias e de toda a comunidade educacional. Portanto, para que as políticas educacionais efetuem as mudanças desejadas, é essencial oferecer formação contínua aos professores, que reconheça e valorize suas iniciativas, os ajudem a compreender as propostas de mudança e os preparem para implementá-las (Voigt, 2018).

Os professores entrevistados falaram sobre as formações e o quanto eles as valorizam, mas também expressaram como elas poderiam acrescentar ainda mais. Conforme Morgado (2011b), a formação contínua é importante para atualizar os professores, promovendo novas abordagens e identificando desafios nas escolas. No entanto, muitas vezes é percebida como uma obrigação burocrática conduzida e com temas impostos pelas Secretarias de Educação, perdendo sua essência de oportunidade de desenvolvimento profissional, como demonstra uma fala do professor de Língua Portuguesa:

Nós temos pouca formação voltada para o conhecimento. Nós temos muita formação voltada para, um pouco para a didática, um pouco para preenchimento dos documentos para cumprimento da matriz, organização da aula, mas pouca formação no sentido político.

Essa fala do professor nos remete à lógica instrumental das formações, ou seja, uma formação sem crítica. Segundo Paula (2009), a formação continuada enfrenta o problema sério de tirar o controle do processo educativo das mãos dos professores, o que os impede de entender por que ensinam, para que ensinam e como ensinam. Quer dizer, eles não têm plena consciência dos objetivos e consequências de suas práticas.

O aumento do controle burocrático sobre os professores está diretamente ligado à lógica de racionalização pelo Estado. Essa burocratização intensifica o trabalho dos professores, contribuindo para a precarização desses profissionais, e provoca vários efeitos negativos, como o estabelecimento de uma rotina, a impossibilidade da reflexão sobre as práticas, o isolamento dos colegas e a redução das oportunidades de encontros. De acordo com Freire e Shor (2011), essa intencionalidade administrativa e burocrática impede que os professores se libertem da ideologia dominante, isolando o pensamento crítico de sua formação profissional. Dessa forma, ao reduzir a formação dos professores no desenvolvimento de competências técnicas, também reduz a capacidade deles, enquanto sujeitos, de se posicionarem criticamente frente ao sistema de ensino em que atuam.

Além das burocracias, os docentes nos apontam as cobranças existentes em relação às avaliações externas, como quando o professor de Língua Inglesa apontou que *“é uma cobrança descabida em relação às metas ali do português e da matemática. E o restante ele vai ficando por escanteio. Porque atualmente, mesmo no inglês, eu tenho que trabalhar descritores de matemática”*. No Brasil, conforme Ponce e Araújo (2019), o currículo escolar é estabelecido de maneira centralizada e as avaliações externas seguem critérios globais que atendem aos interesses do mercado financeiro. Além disso, o controle dos recursos da educação está concentrado e os cortes de verbas públicas têm sido constantes. Esses fatores impulsionam a lógica neoliberal que orienta a educação escolar no país, focando em interesses econômicos em vez das reais necessidades educacionais da sociedade (Ponce; Araújo, 2019).

Mesmo inseridos nesse contexto, é preciso defender e lutar por uma educação emancipatória. Reconhecer as dificuldades não impede a formação de um profissional prático-reflexivo. O ensino, realizado com pessoas e suas consequências formativas, requer reflexão sobre a prática para expandir e desenvolver o conhecimento profissional. A competência dos professores se desenvolve com o reconhecimento de sua capacidade reflexiva e da elaboração de seus saberes sobre o conteúdo da

profissão e os contextos institucionais e sociais que influenciam sua prática (Paula, 2009).

Nesse cenário, segundo Américo (2014), é fundamental refletir sobre a formação de professores com foco em uma educação antirracista, pois implementar leis que visam a uma educação mais inclusiva e equitativa é um passo importante, mas não suficiente. A Lei 10.639/03, que exige a inclusão da história e da cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar (Brasil, 2003) é um exemplo de como essas mudanças são necessárias. No entanto, para que essa lei transforme as práticas educacionais, é crucial que compreendamos profundamente seu propósito e importância. A formação continuada de professores pode oferecer aos educadores oportunidades de reflexão sobre suas práticas, revisar suas abordagens e atualizar seus conhecimentos, gerando uma visão mais crítica, reflexiva e inclusiva, aprendendo a incorporar de forma eficaz a história e a cultura africana e afro-brasileira em suas aulas.

Para Américo (2014), é essencial desenvolver práticas educativas que não se baseiem no modelo eurocêntrico, que pode reproduzir inconscientemente preconceitos em sala de aula. Ao não integrar a história e a cultura da África e da população afro-brasileira, bem como suas contribuições para a formação da identidade nacional brasileira, os processos educativos perdem a oportunidade de promover uma compreensão mais inclusiva e justa. A formação de professores deve, portanto, enfatizar a importância de uma abordagem diversificada e crítica, que valorize a rica herança cultural e histórica de todos os grupos sociais, contribuindo para uma educação mais equitativa e consciente.

Nesse momento, voltamos nossa atenção para o segundo núcleo de significação, intitulado “Escola como lugar de conhecimento, diversidade cultural e formação antirracista: *‘A escola ela pode te oferecer outros olhares’*” (professora de Educação Física), que explora a relação entre a escola como um espaço cultural e social e sua relevância na formação de sujeitos críticos e conscientes em relação ao racismo.

Quadro 6 - Núcleo de Significação 2

Núcleo de Significação	Indicadores
	Indicador 3: Escola como agente da sociedade e como agente de conhecimento.

Escola como lugar de conhecimento, diversidade cultural e formação antirracista: “A escola ela pode te oferecer outros olhares” (professora de Educação Física)	Indicador 4: Professores que inspiram a escolha pela docência. Indicador 5: Escola como espaço de pluralidade cultural. Indicador 7: O racismo e o preconceito presentes na sociedade. Indicador 8: Escola formadora de um sujeito antirracista. Indicador 9: Estudo de temas antirracistas, injustiças sociais ou da cultura africana ou afrobrasileira em sua formação escolar. Indicador 13: Mudar paradigmas, ainda temos uma visão colonizadora e eurocêntrica. Indicador 17: Autores, livros, temas e/ou filósofos que foram ou são referências para a vida profissional ou pessoal. Indicador 18: Opinião sobre o tema deste estudo.
--	--

Fonte: Autora (2024).

Apple (2008, p. 81) traz que “um dos argumentos menos atraentes nos últimos anos tem sido o de que as escolas são relativamente enfadonhas, entediantes, ou o termo que se desejar, por causa de uma atitude negligente”. O autor sugere que essa ideia está relacionada ao fato de que as escolas frequentemente ensinam, de maneira indireta, valores e comportamentos criticados por pensadores humanistas. Em vez de promover a autonomia, o desenvolvimento pessoal e a criatividade, as escolas tendem a reforçar a conformidade comportamental e a priorizar metas institucionais, como notas e testes, que estão acima dos objetivos pessoais dos alunos, alienando-os do processo educacional. Esse argumento se baseia na ideia de que professores e administradores, muitas vezes, não têm plena consciência do impacto de suas práticas. Ao seguir regras e estruturas estabelecidas, eles acabam perpetuando condições problemáticas.

Durante nossas entrevistas, percebemos, nas falas dos professores, que eles reconhecem a importância da escola na promoção de uma educação crítica e responsável. A professora de Educação Física, por exemplo, destacou: “*Eu acho que é importante, porque assim a escola ela pode te oferecer outros olhares, você conhecer e para alguns alunos, é a única oportunidade*”. Contudo, mesmo cientes dessa responsabilidade social, os professores continuam inseridos em um sistema

que os limita, resultando em uma escola que apenas cumpre metas, como afirmou o professor de Língua Inglesa em relação ao conteúdo do currículo de seu componente curricular: *“Não passa nada além do que é o inglês britânico e a cultura americana. Ele é bem enquadrado. Realmente, ele não permeia outras culturas”*.

Sacristán e Gómez (1998) ressaltam que a função da escola é, em grande parte, conservadora, pois visa a garantir a reprodução social e cultural necessária para a sobrevivência da sociedade. No entanto, a escola não é a única instância social que cumpre essa função, já que a família, os grupos sociais e os meios de comunicação também desempenham papéis importantes na socialização. Apesar disso, a escola se especializa em promover a internalização de ideias, valores e normas que a sociedade adulta considera importantes, contribuindo para a formação de indivíduos que, ao internalizarem esses aspectos, passam a se autocontrolar, reduzindo a necessidade de mecanismos externos de controle.

O processo de socialização não é simples, nem linear. Há uma tensão constante entre a tendência conservadora, que busca reproduzir normas e valores existentes, e a tendência de mudança, que busca modificar aspectos desfavoráveis desse processo. Essa tensão reflete o delicado equilíbrio necessário tanto para a convivência nas sociedades quanto para a estrutura social das escolas. O papel educativo da escola vai além de ser reprodutora do processo de socialização, pois se apoia na ciência, na filosofia, na cultura e na arte, ou seja, no conhecimento público para desenvolver o conhecimento individual. Ao utilizar o conhecimento público como instrumento, a escola pode quebrar o ciclo de reprodução de um sistema existente. O conhecimento que permeia diferentes áreas do saber é uma ferramenta poderosa para compreender o processo de socialização. Portanto, o papel educativo da escola contribui para a utilização do conhecimento social, indo além das aparências dominantes e oferecendo maior autonomia ao sujeito (Sacristán; Gómez, 1998).

A escola é também um espaço cultural. Sacristán e Gómez (1998) trazem a cultura como um processo dinâmico, descrita como uma série aberta de representações e normas de comportamento. Isso significa que, ao invés de ser um conjunto fixo de regras e normas, a cultura é algo fluido, que se adapta e muda com o tempo. A cultura oferece um “guarda-chuva” de influências, sob o qual as pessoas criam e inovam, enriquecendo e modificando a própria cultura por meio de suas ações (Sacristán; Gómez, 1998, p. 61).

As pessoas não apenas seguem as normas culturais passivamente; elas também participam ativamente na criação e na modificação da cultura. Elas organizam suas experiências de acordo com o contexto cultural em que vivem, mas também contribuem com novas ideias e significados que, ao longo do tempo, alteram a própria cultura. Ao interagir com a cultura, as crianças criam suas próprias interpretações e representações do mundo ao seu redor, que podem ou não estar alinhadas com as normas culturais preexistentes (Sacristán; Gómez, 1998).

De acordo com Arroyo (2013), estamos vivenciando um período em que a aproximação entre conhecimento e cultura na escola e nas orientações curriculares se torna cada vez mais necessária. Um exemplo disso são as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que incorporam a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena ao currículo escolar. Os movimentos sociais têm desempenhado um papel importante ao pressionar por uma maior valorização da cultura, afirmando-se como sujeitos portadores de valores e identidades coletivas e culturais. Suas lutas por direitos, identidades, linguagens e culturas têm permitido o reconhecimento e a legitimação de sua produção cultural. Dessa forma, os movimentos sociais e culturais têm reafirmado a cultura como um dos direitos coletivos fundamentais.

Arroyo (2013) destaca que tanto professores quanto estudantes já chegam à escola carregando suas próprias culturas, identidades e valores, formados ao longo de suas vidas. Professores trazem suas experiências como profissionais e suas lutas por direitos, enquanto alunos chegam com suas culturas infantojuvenis, identitárias e de participação em lutas sociais. Reconhecer esses sujeitos como portadores de cultura implica repensar os processos educativos, valorizando as experiências e as memórias que cada um traz para o ambiente escolar. Arroyo (2013) propõe que a escola deve considerar como essas identidades culturais, valores e universos simbólicos foram formados e como podem ser trabalhados no contexto educativo, em vez de apenas seguir a lógica tradicional de transmissão de conhecimento.

Para existir uma educação antirracista, é essencial compreender os processos históricos e culturais vividos por grupos que enfrentam desigualdade, conforme destaca Gomes (2012). Perguntamos aos professores se eles já presenciaram atos de racismo ou preconceito. O professor de Língua Portuguesa foi muito sincero ao afirmar que já ouviu muitos relatos, mas que nunca presenciou, refletindo que *“é evidente que existe o racismo que a gente percebe nas falas das pessoas muito presente, esse racismo, né? Que a gente diz racismo estrutural”*.

O professor de Língua Inglesa disse que já presenciou em sala de aula o racismo como brincadeiras e piadas e já tentou corrigir com conversas sérias com os alunos. Ele trouxe, então, um relato profundo sobre o preconceito que viveu na pele:

A questão de preconceito, já sofri preconceito fora do ambiente de trabalho, pela sexualidade, né? Mas foi quando eu era criança ainda. Eu levei para casa, né? Comentei com a minha mãe e aí a minha mãe foi na escola, para conversar. Mas eu lembro que eu em si, eu não reagi. Eu fiquei meio paralisado. Eu não sabia como reagir, o que fazer. Então eu só ouvi ali e depois, né? Desabafei em casa.

Já a professora de Educação Física disse que “*eu, particularmente, durante as minhas aulas, eu não ouço mais assim, a questão do racista diretamente entre os alunos, não*”.

Muitas dessas experiências de preconceito e racismo são frequentemente ignoradas (Gomes, 2012). Nesse contexto, a mudança estrutural proposta pela legislação abre caminhos para a construção de uma educação antirracista, promovendo uma ruptura epistemológica e curricular ao tornar público e legítimo o debate sobre as questões afro-brasileiras e africanas, permitindo um novo enfoque na educação, que reconhece e valoriza a cultura.

O professor de Língua Inglesa disse que a escola “*é fundamental na contribuição para a formação do sujeito antirracista, porque é na educação básica que o aluno ele vai sair do núcleo familiar e ter contato com culturas diferentes*”. E para Gomes (2012), para uma educação antirracista, é fundamental reconhecer a importância da cultura e da história de civilizações ancestrais, que, com muita luta e resistência, continuam a influenciar o mundo atual. Diante disso, são necessárias ações afirmativas que atuem como instrumentos para a libertação das amarras do racismo e fortaleçam o conhecimento da história e da cultura africana e afro-brasileira. Esse caminho para uma educação das relações étnico-raciais envolve reflexão e discussão sobre culturas, currículos e o contexto das desigualdades sociais e raciais.

Para o professor de Língua Portuguesa, uma educação antirracista precisa de ações como “*discussões e práticas que mostrem o valor de outras culturas*”. Seguindo nesse pensamento, para que existam discussões, é preciso entender e abordar o conflito e repensar a prática pedagógica de forma ética, promovendo a liberdade em vez de perpetuar preconceitos e desigualdades. Uma educação eficaz para as relações étnico-raciais faz com que crianças, adolescentes e adultos, negros e

brancos, questionem seus próprios preconceitos e estejam dispostos a mudar posturas discriminatórias. Eles aprendem a reconhecer e valorizar as diferenças, entender como elas se traduzem em desigualdades e se posicionar ativamente contra a discriminação. Uma educação ética capacita os sujeitos a desnaturalizarem desigualdades e a se tornarem agentes ativos em sua própria vida e na luta contra a discriminação (Gomes, 2012).

Conforme Gomes (2012), a escola não pode ser idealizada como única responsável por toda a superação do racismo e das desigualdades sociais. Em nossa entrevista, a professora de Educação Física apontou que *“eu vejo que o grande problema do racismo, do preconceito, às vezes nem é a escola”*. Porém, não podemos deixar essa responsabilidade de lado, pois a escola é uma instituição que forma, que ocupa um papel essencial nesse processo de formação do sujeito. O principal foco da educação antirracista é a edificação de uma sociedade justa e democrática, que respeite a diversidade (Gomes, 2012).

Quando trazemos a historicidade, no núcleo de significação 2, consideramos que o ser humano é entendido como resultado de uma relação dialética com o social e o histórico, o que o define como alguém ao mesmo tempo único, singular e marcado pela história (Aguilar; Ozella, 2013). Para os autores, esse ser humano, constituído pelas e nas suas atividades, ao dar forma à sua existência, revela em suas ações a historicidade social, a ideologia, as relações sociais e o sistema de produção. Simultaneamente, ele expressa sua singularidade, a capacidade de gerar algo novo, os significados sociais e os sentidos individuais. Há uma relação complexa entre indivíduo e sociedade, na qual ambos se integram e se diferenciam ao mesmo tempo.

Podemos aqui trazer essa percepção na fala dos professores sobre sua relação com o social. A professora de Educação Física expressou que sua escolha para se tornar professora se baseou em *“uma questão de familiar meus. Minha mãe era professora, tinha umas tias, professoras. E assim foi”*. Os professores de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa também trouxeram inspirações que influenciaram suas escolhas. O primeiro disse que: *“Eu creio que a primeira referência foram os professores mesmo da língua portuguesa. E junto, não sei se ao mesmo tempo ou um pouco antes, o gosto pela leitura”*. E o segundo compartilhou que: *“Eu acho que a minha professora de língua inglesa do ensino fundamental 2, de quinto a oitavo ano, que foi quando eu tive contato com a língua inglesa pela primeira vez”*.

Ao trazer esses excertos que contemplam os processos de escolha pela docência, percebemos que, conforme os pressupostos da psicologia sócio-histórica, voltar o olhar para a historicidade possibilita ao pesquisador investigar a realidade educacional, “considerando o movimento histórico social que a constitui” para diferenciar as fases do seu desenvolvimento (Aguiar; Carvalho; Marques, 2020, p. 30).

No decorrer das entrevistas, conhecendo um pouco de como o professor se constituiu na sociedade e considerando uma educação pautada na justiça social, podemos nos aprofundar na fala de autores ou histórias que influenciam a vida desses professores. O professor de Língua Portuguesa, em sua primeira resposta sobre o assunto, de forma pontual, trouxe Paulo Freire. Não justificou, porém, falou que era “*referência da minha geração*”. Disse também:

Milton Santos. Nessa questão de discutir política, igualdade, igualdade racial. Eu tenho uma origem católica, então a teologia da libertação, Leonardo Boff e todas as lutas dos povos Latino-americanos sempre foram uma referência nas minhas primeiras leituras e na minha formação.

Já o professor de Língua Inglesa trouxe uma história que foi marcante em sua formação:

É um livro chamado Depois Daquela Viagem de uma escritora brasileira, que é a Valéria Polizzi, se eu não me engano, que conta como ela descobriu que ela tinha HIV. Depois de um relacionamento abusivo que ela teve. E aí isso foi bem interessante na época, porque me expandiu um pouco os olhares, né? De uma realidade completamente diferente da minha? De uma questão que carrega muito preconceito, né? Uma pessoa com HIV que geralmente é associado, né, a um a um grupo específico, né? LGBTQ+ e era uma mulher heterossexual que tinha um relacionamento fechado. E se deparou com essa, essa realidade. Então isso acho que me ajudou na época, a expandiu um pouco os horizontes, mas eu acho que é um dos poucos livros assim que me marcaram e que de alguma forma me ajudou. Me ajudou em questão de formação.

Cada professor, cada estudante, cada pessoa dentro da escola está inserida numa realidade social que a constitui. Olhar para a educação e ver dados estatísticos gera uma percepção distorcida da individualidade do ser e afeta diretamente a busca por uma educação antirracista, que busque justiça social, como retratado na fala do professor de Língua Inglesa:

Fica muito dependente do professor se sacrificar ali em determinados aspectos para atender uma demanda que não necessariamente a demanda é do inglês. É uma demanda geral da sociedade, né? E a escola tem um papel social muito importante, então a gente peca nisso, né, a escola como um todo. E o sistema como um todo, porque é uma cobrança descabida em relação às metas ali do português e da matemática. E o restante vai ficando por escanteio. Porque atualmente, mesmo no inglês, eu tenho que trabalhar de descritores de matemática para atingir um desempenho bom nas avaliações. Então a gente acaba trabalhando tudo muito superficialmente e temáticas importantes de fato. Como a questão da matriz africana e a cultura afrobrasileira a gente não consegue atingir porque não sabe nem por onde começar. Não tem tempo de se aperfeiçoar, buscar e aplicar isso em sala. E acaba sempre ficando para trás, né? A gente sabe que precisa e não consegue.

Perguntamos também aos professores o que eles pensavam sobre o tema deste estudo, e as respostas foram positivas. O professor de Língua Inglesa apontou que *“acho que é interessante, é importante, é pertinente e eu acho que, de forma geral, os professores, eles têm muito pouco contato e muita pouca formação voltada para essa temática específica”*. O professor de Língua Portuguesa falou que o tema é *“importantíssimo. Eu acho que é da última década que no ensino e dentro da educação, ouço falar, né? De temas africanos e do resgate da presença da nossa cultura”*. E a professora de Educação Física disse que *“quem já se formou há um bom tempo não teve essa formação e hoje nas escolas tem essa abordagem, então é importante que nós, que não tivemos isso, termos mais claro”*. Tais opiniões deixam mais claros os aspectos fundamentais para compreender as relações com o meio, seus conhecimentos e aprofundamentos.

A historicidade constitui o sujeito. Então, para analisar a realidade da educação, sendo a escola um lugar de conhecimento, diversidade cultural e formação antirracista, é preciso olhar ao longo da história, é preciso vê-la como um processo em constante mudança, considerando as várias conexões e influências que a moldam. Esse processo histórico é entendido como algo sempre em transformação, em que homens e mulheres se tornam seres sociais, históricos e únicos ao mesmo tempo que expressam suas experiências e personalidades construídas ao longo dos anos e incorporam o que vivem ao seu mundo interno.

No núcleo de significação 2, há uma discussão sobre o papel da escola na formação de sujeitos críticos e conscientes, apontando tanto os limites institucionais quanto as possibilidades transformadoras do espaço escolar. Assim, o papel da escola

vai além de sua função socializadora. Como um espaço de possibilidades e contradições, ela pode reforçar estruturas opressivas e também abrir caminhos para transformações. Reconhecendo a escola como um espaço onde a cultura e o conhecimento são constantemente negociados, o professor e o estudante se tornam agentes fundamentais em uma educação que busque a igualdade, valorize a diversidade e promova a conscientização crítica. A educação antirracista não é apenas uma proposta pedagógica, mas um processo coletivo e histórico que exige constante reflexão, resistência e ação.

Iniciamos agora a discussão do núcleo de significação 3: “A Lei 10.639/2003 no currículo, nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas: *‘Eu acho que o currículo em si, ele não tem que abordar esse tema só nó no segundo semestre. Tem que ser o ano inteiro’*” (professora de Educação Física). Conforme apresentado no Quadro 7, esse núcleo agrupa os seis indicadores propostos, estabelecendo uma relação direta entre a Lei 10.639/2003, os documentos curriculares, os materiais didáticos e as práticas pedagógicas dos professores. A ideia é compreender como a lei influencia as escolhas curriculares, a seleção de materiais e, por consequência, as atividades desenvolvidas em sala de aula.

Quadro 7 - Núcleo de Significação 3.

Núcleo de Significação	Indicadores
A Lei 10.639/2003 no currículo, nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas: “<i>Eu acho que o currículo em si, ele não tem que abordar esse tema só nó no segundo semestre. Tem que ser o ano inteiro</i>” (professora de Educação Física)	Indicador 1: Conhecer a Lei nº 10.639/2003 e como ela se encontra no currículo. Indicador 6: Influência e importância do currículo e do material de apoio para o professor. Indicador 10: Como o racismo e/ou cultura africana aparecem no currículo que orienta o professor. Indicador 11: É fundamental ensinar, na sua área de conhecimento, conhecimentos da matriz africana. Indicador 14: Práticas pedagógicas e temas pautados na Lei nº 10.639/2003. Indicador 15: Práticas pedagógicas envolvendo temas antirracistas.

Fonte: Autora (2024).

Dos quatro professores entrevistados, apenas um relatou desconhecer a Lei 10.639/2003, que trata da inclusão da história e da cultura africana e afro-brasileira no currículo. Nenhum dos entrevistados demonstrou um entendimento completo sobre o assunto, evidenciando as dificuldades em abordar esse tema fundamental para a sociedade e presente nas diretrizes curriculares.

O professor de Língua Inglesa compartilhou sua experiência ao tratar de temas relacionados à educação antirracista e à cultura africana e afro-brasileira com base no documento que utiliza, chamado Mapa de Progressão de Aprendizagem (MAPA). Esse documento orienta os professores do município de Joinville, conforme descrito:

O Mapa de Progressão de Aprendizagem (MAPA) foi elaborado para orientar os professores quanto a seleção de aprendizagens vistas como prioritárias, a fim de garantir a progressão das habilidades previstas no currículo da rede. Desse modo o Mapa auxilia o professor no planejamento das aulas e na elaboração de sequências didáticas para atender as necessidades de aprendizagem dos alunos em cada ano e componente curricular, bem como, no currículo da rede. O Mapa constitui um documento referenciado pelo currículo da rede e, a partir de 2024, orienta e apoia os professores na priorização curricular (Joinville, 2024, s. p.).

O professor de Língua Inglesa nos trouxe uma realidade bem interessante sobre o caminho que o MAPA aponta:

*No sétimo ano tem uma parte do currículo que a gente trabalha com biografia. E aí teve um ano que eu foquei em mulheres que contribuíram, né, para na sociedade, independente da área, né, ciências, política, educação. E aí a gente falou específico sobre mulheres. A gente pode focar também em trazer personalidades negras que impactaram ativistas políticos, né? Estudiosos? Então é como eu falei, não tem nada específico atualmente que eu siga na língua inglesa que me mostre, ó aqui. Você vai trabalhar com a matriz africana, né? É exatamente se não for interesse meu em sala de aula puxar, ele fica aberto, uhum. Então a gente pode trabalhar o gênero, biografia, e aí eu consigo direcionar pra onde eu quero ir, né? Mas no **Mapa** não tem nada específico sobre.*

Observamos, conforme essa fala, a dificuldade mencionada e a abertura que existe dentro do Mapa de Progressão de Aprendizagem para trabalhar temas específicos, como cultura afro-brasileira e africana, que depende da iniciativa individual dos professores.

Já a professora de Educação Física traz a temática de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras que contém no MAPA, afirmando que busca contar a história dos jogos e passar vídeos para deixar mais claro. Ao pesquisar no MAPA de Educação Física sobre temas africanos e/ou afro-brasileiros, eles aparecem em jogos e brincadeiras, danças e lutas, no 2º, 3º, 4º, 5º e 6º ano do Ensino Fundamental.

O professor de Língua Portuguesa contou que, em sua área de conhecimento, o essencial a ensinar é:

Sempre o olhar crítico. Tanto na literatura, no uso da linguagem e nas relações sociais. Então, pra mim é fundamental que todos os conteúdos da língua portuguesa levem para temas, de igualdade, questões de injustiça social. Enfim, né? Para mim, toda, toda a leitura tem que ser crítica. Tem que despertar no aluno pontos de vista e o professor direcionar ele para que tenha pensamentos, né? Cada vez mais de lutar mesmo pelos direitos e pela igualdade. Agora a gente está vendo muito presente assim a literatura produzida por escritores negros, e isso aos pouquinhos está levando a gente a ter mais contato com a teoria, com a cultura africana. Eu tinha poucas referências, então é muito, muito recente, que estamos trabalhando temas, textos produzidos por poetas e escritores negros. E eu acho de fundamental importância, né, que a gente trabalhe, né? A qualidade desses textos e, principalmente, a origem, que fez com que se produzisse essa, essa literatura.

Ele relatou trabalhos desenvolvidos, como entrevistas que os alunos realizaram com professores e alunos da escola, contando que os próprios estudantes trouxeram como temas o racismo e a educação antirracista. Nessas atividades, que trata desses assuntos. Os alunos também produziram reportagens com entrevistas feitas com orientadoras da escola e outros estudantes, explorando estratégias para combater o racismo. Segundo Cavalleiro (2024), trabalhar pela educação antirracista não é tarefa fácil, pois é um tema polêmico. Ainda assim, é de fundamental importância e, portanto, não deve ficar fora das discussões em sala de aula. Esse diálogo contribui para a construção de uma sociedade mais livre, justa e solidária, como cita o professor de Língua Portuguesa: “É importante que isso esteja mais presente, mais pensado e mais esmiuçado. Para que não se reduza apenas a um conteúdo específico em determinada data, mas que permeie todo”.

A professora de Arte, em sua participação na primeira entrevista, falou que suas propostas sobre matriz africana trazem

uma coisa do livro e alguma coisa fora também eu trago é, eu gosto de trazer vídeos para eles, prende a atenção. E aí, em questão de atividade específica, que eu fiz com a turma do terceiro ano, eu montei casinhas de papel com eles e eles fizeram a decoração, porque lá na África é bastante comum. As casas serem pintadas por fora, então elas são bem coloridas, bastante padrões geométricos. E é mais padrões geométricos. E aí eu contei para eles toda a história que começou na época de uma guerra lá, e eles começaram a pintar as casas para identificar quem eram os aliados. E era uma maneira dos invasores não identificar, porque eles não sabiam o que que era aquilo, e daí ficou uma tradição que foi sendo passada de geração em geração e existe até hoje, em alguns lugares específicos. Aí eu fiz com eles umas casinhas de papel, depois a gente fez um mapa da África do isopor, todas as casinhas em cima, exposto, com algumas outras, com turmas de sexto ano, a gente estava trabalhando as máscaras. Eles também fizeram as máscaras deles. É no desenho. Aí depois eu pedi trazerem papelão e fazerem no papelão a máscara, tentar decorar, fazer tudo certinho.

As africanidades trazidas dentro do currículo na área de Linguagens, conforme mencionado pelos professores, expõem conhecimentos sobre a cultura africana e afro-brasileira, porém, pouco sobre a educação antirracista. A professora de Educação Física, por exemplo diz que: “*Nunca planejei uma aula específica. Que abordasse isso apenas*”. E o professor de Língua Inglesa falou que:

Eu nunca trabalhei específico, né? O que já aconteceu foi de perceber realmente desses uma piada, uma brincadeira ali extremamente fora do tom e eu chamei a atenção. Tentei corrigir ali na hora, né? Como eu percebi que. O aluno, o próprio aluno que acabou sofrendo a injúria, ele não tinha dimensão ali da realidade. Mas realmente eu nunca trabalhei de forma focada.

O professor de Língua Portuguesa afirmou que o racismo é tema recorrente em suas aulas, especialmente em atividades de debate, artigos de opinião e discussões sobre justiça social. Segundo ele, essa temática é trazida pelos próprios alunos, que também levantam questões como xenofobia. Ele defende que estudar a cultura africana e afro-brasileira pode impactar positivamente os estudantes de diferentes etnias:

O estudo da cultura africana e afrobrasileira podem impactar positivamente os estudantes de diferentes etnias, primeiro fazendo eles, é enxergar e externalizar que existe essa desigualdade social. Então, na medida em que estamos expressando nos comunicando, ouvindo depoimentos, a gente está conseguindo fazer eles verbalizarem um problema que eles sofrem e está fazendo os outros

perceberem que isso realmente existe, né? E com certeza, né? Na medida em que damos espaço para essa discussão e damos visibilidade aos alunos que sofrem, na carne esse racismo. Estamos automaticamente sensibilizando todas as pessoas, né, para essa questão. Eu acho que na parte prática evoluímos bastante assim, né? Antes era a própria organização da sala de aula já denotava um certo preconceito e discriminação. Acredito que nesse sentido a gente avançou um pouco. E os alunos já encontram na escola um ambiente. Menos hostil. Um ambiente já mais social, né? Mas isso não se reproduz na sociedade lá fora, né? Ainda.

Percebemos, nas falas dos professores entrevistados, que a Lei 10.639/2003 está presente no currículo municipal de Joinville, porém, parece, muitas vezes, descontextualizada da realidade, mesmo sendo da mesma área de conhecimento que é a área de Linguagens. Assim, não conversa com o currículo, que acaba não tendo uma interdisciplinaridade de atividades ou uma ligação que permeie os demais componentes curriculares. Com a fala do professor de Língua Inglesa, percebemos que essa questão fica ainda mais acentuada, pois, como coloca, se não for interesse dele explorar esse tema em sala, isso não acontece.

As reflexões dos professores entrevistados trazem avanços e desafios na inserção da Lei 10.639/2003 no contexto escolar. Embora os documentos curriculares ofereçam algumas orientações para essa inserção da cultura africana e afro-brasileira, percebemos que a responsabilidade por uma abordagem mais crítica e transformadora depende da sensibilidade e da iniciativa dos próprios educadores. Ou nós, professores, abordamos esse tema, ou acabamos naturalizando preconceitos. Não dá para ficar neutro. É preciso escolher, pois combater o racismo não é só tarefa das pessoas negras (Cavalleiro, 2024).

Esse cenário, entretanto, reforça a importância de “incluir a questão racial no currículo das escolas, tendo o cuidado de não folclorizar a atividade” (Sousa, 2024, p. 45). Um currículo mais democrático, no qual a educação antirracista não dependa exclusivamente da vontade individual, é um compromisso social dos sistemas educacionais. A formação de uma sociedade justa, solidária e plural exige que cada espaço educativo exerça seu papel na luta contra o racismo estrutural, promovendo, em suas práticas diárias, o reconhecimento, a valorização e o respeito às identidades negras e indígenas que compõem nossa sociedade.

A luta contra os preconceitos não pode ocorrer apenas em um dia específico. Um currículo que combate a desigualdade, a violência e as injustiças é aquele em que as culturas silenciadas e negadas estão presentes diariamente, permeando todas as

atividades e os recursos didáticos. Quer dizer, os conteúdos antirracistas precisam estar presentes em todos os componentes curriculares. De acordo com Santomé (2013a, p. 171),

a educação obrigatória tem que recuperar uma de suas razões de ser: a de ser um espaço onde as novas gerações se capacitem para adquirir e analisar criticamente o legado cultural da sociedade. As salas de aula não podem continuar sendo um lugar para a memorização de informações descontextualizadas. É preciso que o alunado possa compreender bem quais são as diferentes concepções do mundo que se ocultam sob cada uma delas e os principais problemas da sociedade a que pertencem.

Uma pedagogia contra a marginalização precisa considerar as dimensões éticas dos conhecimentos e das relações sociais. As escolas devem ser lugares onde, por meio das práticas diárias, se aprenda a examinar como e por que surgem as discriminações e qual o significado das diferenças tanto coletivas quanto individuais. É fundamental que o vocabulário político, essencial para o avanço democrático de uma sociedade, com palavras como poder, justiça, desigualdade, luta e direitos, não se torne um conjunto de termos acadêmicos distantes, restritos a contextos históricos e locais afastados da nossa realidade cotidiana (Santomé, 2013a).

4.1 Internúcleos: Achados da pesquisa e desafios para a educação antirracista

A construção dos internúcleos busca estabelecer conexões entre os núcleos de significação apresentados, permitindo uma compreensão mais ampla e integrada das significações sobre as práticas dos professores em relação à matriz africana no currículo escolar. Essa etapa vai além da análise isolada de cada núcleo, pois permite explorar como eles dialogam entre si, evidenciando tanto as convergências quanto as contradições presentes nos discursos e nas experiências dos sujeitos participantes da pesquisa. Nesse sentido, é possível aprofundar a interpretação das significações atribuídas pelos docentes, levando em consideração o contexto histórico, social e político que permeia suas práticas pedagógicas e suas concepções sobre a Lei 10.639/03 e a educação antirracista.

A falta de formação política, mencionada pelo professor de Língua Portuguesa, pode ser relacionada diretamente com a dificuldade de incorporar a Lei 10.639/2003 de forma contínua e efetiva no currículo e nas práticas pedagógicas. Para Freire

(2011), história, cultura, política e sociedade estão sempre atravessadas por conflitos entre forças que dificultam ou promovem o desenvolvimento dos indivíduos e dos grupos. Nesse contexto, a formação docente precisa assumir um caráter político, pois ignorar essas disputas é fortalecer as barreiras que impedem avanços sociais. Uma formação política, elemento de uma formação crítica, é essencial para construir uma sociedade democrática mais justa e antirracista. Essa formação crítica é importante para que o professor questione o cotidiano escolar e reflita “sobre a presença das formas que conduzem às desigualdades na sociedade e no espaço escolar” (Cavalleiro, 2024, p. 186). Assim, os professores têm condições de compreender as mudanças na legislação educacional e enfrentar as desigualdades sociais.

A escola, conforme a professora de Educação Física, “*é a formadora de cidadãos*”. E Paulo Freire (2011, p. 35) fala que “educar é substantivamente formar”. Essa perspectiva reforça o papel central da escola em superar a reprodução de conteúdo, transformando-se em um espaço de desconstrução de preconceitos e promoção da justiça social. Nesse sentido, a escola deve valorizar a diversidade cultural e a rica história brasileira em suas práticas pedagógicas. Contudo, a realidade cotidiana ainda está aquém desse ideal, especialmente quando o currículo aborda a matriz africana de forma fragmentada, limitada a períodos específicos, como o segundo semestre ou o mês da Consciência Negra, segundo relatado pela mesma professora. Essa abordagem restritiva evidencia a necessidade de uma reformulação que integre a matriz africana de maneira contínua e significativa ao longo de todo o processo educativo.

A crítica expressa na fala dos professores entrevistados, exemplificada pela professora de Educação Física, que destacou que “*o currículo em si, ele não tem que abordar esse tema só no segundo semestre. Tem que ser o ano inteiro*”, revela uma limitação significativa no documento utilizado para nortear o planejamento de aula do professor da Rede Municipal de Ensino de Joinville, chamado de Mapa de Progressão de Aprendizagem, baseado no CBTC e na BNCC. Esse documento trata a matriz africana de forma fragmentada e pontual, restrita a momentos específicos do ano letivo. Essa abordagem evidencia uma tensão entre o que a legislação propõe e a prática real nas escolas. A crítica da professora de Educação Física aponta para a necessidade urgente de um currículo integrado, que reconheça e valorize a matriz africana como um componente essencial e contínuo na formação dos estudantes, em

vez de relegá-la a um tema periférico ou ocasional. Conforme Santomé (2013b, p. 166),

apostar em um currículo mais integrado ajudará a levar em conta a necessidade de outras metodologias didáticas mais adequadas às grandes finalidades que os sistemas de educação se responsabilizam: educar cidadãos responsáveis, críticos, justos, solidários e democráticos.

Embora a legislação esteja formalmente presente no currículo, sua implementação depende de práticas pedagógicas consistentes e de uma formação docente que considere as especificidades da história e da cultura afro-brasileira. A dificuldade em integrar a lei ao cotidiano escolar reflete não apenas a falta de formação sobre o tema para os professores, mas também a necessidade de maior engajamento da escola como um todo.

Com a análise dos núcleos de significação desta pesquisa, observamos que os desafios não são isolados, mas estão relacionados. É preciso, então, alinhar a formação docente, o currículo escolar e a atuação da escola objetivando oportunidades de transformação social para que a justiça curricular se concretize, a fim de

construir práticas curriculares que se comprometam com a superação das desigualdades, de modo a garantir que todos os sujeitos tenham acesso a conhecimentos que produzam a sua emancipação para compreender o mundo e a si mesmos, que sejam objetos de cuidados que lhes garantam condições dignas de vida e que saibam construir condições para uma convivência democrática e solidária como parte do currículo (Ponce; Ferrari, 2022, p. 16).

Para Cavalleiro (2024), é preciso investimento para ter uma escola pública de qualidade, para que professores tenham formação qualificada para um olhar atento à diversidade racial. Uma sociedade justa e igualitária precisa de ações sólidas, tanto por parte dos governantes quanto de toda a sociedade.

As análises evidenciam uma contradição central: a escola, enquanto espaço democrático de construção do conhecimento, ainda reproduz desigualdades estruturais. Essa dualidade reflete a condição histórica da escola como uma instituição que opera sob as tensões entre a reprodução e a transformação social. Como afirma Freire (2011), os professores não devem acreditar que o currículo é capaz de

transformar o país sozinho, pois ele é um instrumento para suas práticas, com possibilidades de transformação, pavimentando o caminho para uma educação mais justa e inclusiva.

Portanto, a análise dos resultados da presente pesquisa reforça a importância de articular a formação docente, o currículo escolar e a escola como um todo para promover a justiça curricular e a educação antirracista. Superar os desafios identificados requer um esforço coletivo, que envolve desde o investimento em políticas públicas que garantam formação continuada para os professores até a revisão de materiais didáticos e práticas pedagógicas que perpetuem a invisibilidade da história afro-brasileira.

A implementação efetiva da Lei 10.639/2003 depende de um compromisso ético e político com a transformação do currículo em um espaço de valorização da diversidade e de combate ao racismo estrutural, permitindo que a escola cumpra seu papel de formar cidadãos conscientes e críticos, comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Uma educação antirracista transforma a escola, possibilitando reflexões sobre como lidamos com as diferenças e criando um ambiente acolhedor para todos, com foco nas necessidades dos grupos marginalizados. Quando os estudantes têm a oportunidade de vivenciar o tratamento igualitário, tendem a replicá-lo em suas relações futuras (Cavalleiro, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme observado ao longo deste estudo, os sentidos e os significados que professores da área de Linguagens atribuem ao currículo e suas práticas pedagógicas com temas de matriz africana revelam uma complexa relação entre o currículo, a legislação e as práticas cotidianas em sala de aula. A análise do conteúdo presente no currículo do Ensino Fundamental, que envolve aspectos da matriz africana, mostra que, embora a Lei 10.639/03 exija a inclusão de temas como a história e a cultura africana e afro-brasileira, ainda há um longo caminho para que essa exigência se transforme em práticas pedagógicas consistentes e significativas.

A metodologia da pesquisa utilizada nesta dissertação, de abordagem qualitativa, focada em captar as perspectivas dos participantes (Lüdke; André, 2013), possibilitou apreender os sentidos e os significados atribuídos por professores da área de Linguagens ao currículo e às práticas pedagógicas com temas de matriz africana. Essa abordagem, essencial em estudos da educação, permitiu uma análise profunda dos fenômenos e das dinâmicas sociais e educacionais (Pesce; Voigt; Garcia, 2022). A pesquisa se pautou na perspectiva sócio-histórica, fundamentada em Vigotski (2001) e no materialismo histórico e dialético, que vê o ser humano como ativo, social e histórico.

A escolha do *lôcus* da pesquisa, uma escola pública municipal de Joinville/SC, escolhida devido à proximidade da pesquisadora com a comunidade escolar, possibilitou coletar e produzir dados relevantes por meio de entrevistas com quatro professores da área de Linguagens. Desse modo, as diferentes experiências dos participantes foram fundamentais para que se pudesse aprofundar a análise sobre as práticas pedagógicas e a perspectiva de uma educação antirracista.

A metodologia de análise utilizada foi a dos Núcleos de Significação (Aguiar; Ozella, 2013), que permitiu uma interpretação profunda dos dados considerando as contradições e os contextos sociais, econômicos e políticos dos sujeitos. A pesquisa buscou ir além da fala dos participantes, compreendendo os significados e os sentidos, sempre pautada numa leitura crítica. O processo de análise envolveu identificar pré-indicadores, indicadores, núcleos de significação e internúcleos, buscando compreender as relações entre as falas dos docentes, suas práticas pedagógicas e as mediações constitutivas dos sujeitos.

A metodologia de análise dos núcleos de significação possibilitou a organização de três núcleos. O primeiro núcleo de significação, nomeado “Formação do professor e conhecimento sobre as mudanças na legislação educacional: ‘... *pouca formação no sentido político*’ (professor de Língua Portuguesa)”, revelou que os participantes atribuem importância à formação continuada dos professores e à necessidade de participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), que, para Voigt (2018), é um documento essencial para a organização escolar e o desenvolvimento curricular.

De acordo com os resultados da pesquisa, a formação continuada é, muitas vezes, percebida como burocrática e distante da realidade da sala de aula, com foco em questões técnicas em vez de incentivar uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas. O excesso dessas burocracias e das pressões por resultados nas avaliações externas evidencia uma lógica que prioriza metas econômicas em detrimento das necessidades reais da educação. Para superar esses desafios, é essencial adotar uma abordagem coletiva e fortalecer a formação docente com um olhar mais crítico, promovendo práticas inclusivas e antirracistas.

A efetivação da Lei 10.639/03, que prevê a inclusão da história e da cultura africana e afro-brasileira no currículo, depende justamente de uma formação continuada que valorize a diversidade e contribua para uma educação mais justa e equitativa. Que traga o tema da educação antirracista para todos os componentes curriculares, para que o professor tenha inspirações, informações e apoio para trabalhar esse assunto tão importante que, muitas vezes, aparece de forma superficial no cotidiano.

O segundo núcleo de significação, intitulado “Escola como lugar de conhecimento, diversidade cultural e formação antirracista: ‘*A escola ela pode te oferecer outros olhares*’” (professora de Educação Física), indica que a escola tem sido descrita como um espaço que, em vez de promover a autonomia e a criatividade, em diversas ocasiões reforça a conformidade e as metas institucionais, como provas e notas, negligenciando os objetivos pessoais dos alunos. Embora os professores reconheçam a importância de uma educação crítica, frequentemente eles estão presos a sistemas educacionais que limitam essa prática. Contudo, a escola também pode se tornar um espaço de transformação social ao utilizar o conhecimento de forma crítica. É essencial valorizar as histórias e as culturas que professores e alunos

trazem, reconhecendo suas identidades e experiências como parte importante do processo educativo.

A educação antirracista exige uma reflexão constante sobre as desigualdades e busca incluir as histórias e as culturas de grupos marginalizados, promovendo o combate ao racismo de forma mais efetiva. Porém, essa responsabilidade não pode recair apenas sobre a escola e os professores, mas, sim, ser um esforço coletivo que envolva toda a sociedade. Os professores entrevistados citaram a escola como formadora de cidadãos, logo, trazer uma educação antirracista torna-se fundamental para a formação de sujeitos antirracistas, que busquem uma sociedade mais justa e igualitária.

No terceiro e último núcleo de significação, “A Lei 10.639/2003 no currículo, nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas: *‘Eu acho que o currículo em si, ele não tem que abordar esse tema só no segundo semestre. Tem que ser o ano inteiro’*” (professora de Educação Física), ao serem questionados sobre a Lei 10.639/2003, apenas um dos professores entrevistados a desconhecia. No entanto, nenhum deles demonstrou um entendimento completo sobre o tema, o que reflete as dificuldades em abordar essa questão nas práticas pedagógicas.

Os professores relataram diferentes formas de explorar temas de matriz africana e afro-brasileira em suas disciplinas, como jogos e brincadeiras na Educação Física, atividades sobre casas e máscaras em Arte, debates sobre racismo e igualdade social em Língua Portuguesa — que, como apontou o professor desta disciplina, foram trazidos pelos próprios alunos. E como disse o professor de Língua Inglesa, se ele não tiver interesse, não trabalha o tema, pois não há nada no documento que norteie o planejamento do componente curricular de inglês. Além dessa dificuldade, outras são percebidas, como a falta de interdisciplinaridade, a descontextualização do currículo e a ausência de formação continuada que os capacite adequadamente para tratar desses temas de forma consistente.

Embora a Lei 10.639/2003 esteja presente no currículo, sua aplicação depende, muitas vezes, da iniciativa individual dos educadores, resultando em práticas pontuais e limitadas. Para que a educação antirracista tenha um impacto real, é necessário que ela seja incorporada de modo contínuo e integrado a todos os componentes curriculares, rompendo com um currículo tradicionalmente eurocêntrico e com abordagens que aparecem apenas em datas comemorativas da cultura africana e afro-brasileira.

A formação docente é essencial para que os professores consigam trabalhar com a diversidade cultural. Os professores entrevistados apontaram não saber, em muitas ocasiões, como abordar o tema e como trazê-lo para a sala de aula. A educação antirracista precisa ser um compromisso institucional, promovendo professores como agentes transformadores e fortalecendo a escola como ferramenta no combate ao racismo estrutural.

Para uma mudança efetiva, é importante que os professores tenham um olhar crítico sobre o currículo, que ainda se apresenta predominantemente eurocêntrico, e tenham conhecimento para valorizar as diversas contribuições culturais afro-brasileiras e africanas. Um professor com conhecimento é capaz de proporcionar um trabalho que tenha um impacto real — e, para isso, é fundamental ter acesso a recursos pedagógicos que apresentem novas perspectivas e desafiem o modelo tradicional. O objetivo é que os professores reconheçam a importância da condição racial de seus estudantes, promovendo, assim, a igualdade. Para Silva (2024), a exclusão na escola é, na verdade, o início da exclusão social para crianças negras.

A percepção dos professores entrevistados sobre a necessidade de uma educação antirracista representa avanços em relação à conscientização. Muitos professores entendem que a escola é um espaço essencial para a formação de sujeitos críticos, capazes de reconhecer e valorizar a diversidade cultural e combater preconceitos. Assim, promover uma educação que respeite e valorize a diversidade cultural requer ações concretas para superar a visão eurocêntrica ainda dominante.

Este estudo representa, para esta pesquisadora, uma oportunidade de refletir sobre o papel da educação na formação de uma sociedade mais justa e antirracista, destacando como as práticas educacionais podem contribuir para a conscientização sobre o racismo e a desigualdade social. A pesquisa pode ser utilizada como base para discutir a melhoria na aplicação da Lei 10.639/2003 no contexto escolar, reforçando a necessidade de uma educação que vá além da simples transmissão de conteúdos, buscando transformar as realidades sociais ao promover o respeito às identidades negras e afro-brasileiras.

A pesquisa colabora com meu crescimento profissional e pessoal. O “ser professor” tem uma responsabilidade que às vezes não nos damos conta, como cita Paulo Freire (2011), sobre a importância em ser exemplo de luta por direitos, justiça e igualdade, por espaços dignos para professores e alunos. A busca por conhecimento

e pela justiça curricular e social abordada nesta dissertação me permite lutar por uma educação melhor.

A partir desta dissertação, outras possibilidades de pesquisa podem incluir a investigação de como diferentes componentes curriculares são capazes de integrar de maneira mais efetiva a educação antirracista, assegurando uma abordagem que transcenda o conteúdo de um único componente curricular. Ao estudarmos a área de Linguagens, constatamos que, embora pertençam à mesma área de conhecimento, os conteúdos frequentemente não se integram, o que depende, em grande parte, da vontade do professor em promover a interdisciplinaridade.

Outra linha de pesquisa que pode ser explorada é a análise dos sentidos e dos significados que os alunos atribuem à educação antirracista, investigando como a inclusão da cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar impacta sua percepção sobre identidade, igualdade e justiça social. Além disso, pode ser desenvolvido um estudo sobre o impacto da educação antirracista no combate ao racismo escolar, explorando como práticas pedagógicas antirracistas conseguem contribuir para a construção de uma escola mais inclusiva e justa.

Este estudo traz a complexa relação entre currículo, legislação e práticas pedagógicas, e nos faz repensar a educação como um espaço de transformação social. A análise dos sentidos e dos significados atribuídos pelos professores à inclusão dos temas de matriz africana no currículo nos mostra que, embora a Lei 10.639/2003 estabeleça uma exigência legal, ainda estamos longe de uma efetiva implementação que promova uma educação antirracista verdadeira.

A educação, como nos alerta Paulo Freire (2011), não deve ser apenas um processo de transmissão de conteúdos, mas uma luta constante por justiça, igualdade e respeito às identidades. A tarefa é imensa, mas a busca por uma formação continuada, pela conscientização crítica e por práticas pedagógicas que integrem de forma interdisciplinar os saberes e culturas negras é o caminho para uma educação mais digna, plural e transformadora. É necessário que a luta antirracista, mais do que uma escolha individual do educador, se torne um compromisso institucional, envolvendo todos os sujeitos da escola e da sociedade em um movimento de resistência e mudança.

Para além da sensibilidade e da vontade individual dos professores, é urgente que as instituições educativas e os gestores do currículo assumam a responsabilidade de promover uma educação que valorize e respeite as identidades afro-brasileiras, de

maneira crítica e contextualizada. Somente com um currículo coerente e comprometido é que poderemos formar cidadãos preparados para enfrentar as desigualdades sociais e promover a justiça e a solidariedade em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO: reflexões sobre pensar e fazer pesquisa em educação. *In*: AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; BOCK, Ana M. Bahia. (Orgs.). **PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA E EDUCAÇÃO: Tecendo redes críticas e colaborativas na pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2020.p.25-45.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; MACHADO, Virgínia Campos. Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 33, p. 261-270, 2016.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 26, p. 222-245, 2006.

AGUIAR, W. M. J. De; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 236, p. 299–322, jan. 2013.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; ARANHA, Elvira Maria Godinho; SOARES, Julio Ribeiro. Núcleos De Significação: Análise Dialética Das Significações Produzidas Em Grupo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, p. 1- 16, 2021.

AMÉRICO, Márcia Cristina. Formação de professores para a implementação da Lei 10.639/2003: o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. **Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 8, n. 14, p. 515-534, 2014.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: questões de teoria e de método. **Educação & Tecnologia**, [S.l.], v. 10, n. 1, fev. 2011. ISSN 2317-7756. Disponível em: <<https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/72/71>>. Acesso em: 13 abr. 2023.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008

BARBOSA, Ariadine Rodrigues; SANTOS, Cátia Cibele Bandeira dos; SOUZA, Sidnei Rodrigues de; SILVEIRA, Marta Iris Camargo Messias da. **Jogos e brincadeiras da Cultura Africana e Afro-brasileira**. Educação Física. PIBID. Novembro Negro. Uruguaiana, 2014.

BARROS, Thaís Aline Laurentino Quintas de. **Educação e relações étnico-raciais no currículo da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo**. 2019. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia

Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Projeto de Lei n.º 259, de 11 de março de 1999. Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências. **Projeto de Lei n.º 259, de 11 de março de 1999**. Diário da Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 20 mar. 1999.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Lei no 10.639, de 9 de Janeiro de 2003**. Brasília, 09 jan. 2003.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, A.M.B.; GONÇALVES, Maria Graça M.; FURTADO, Odair (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. v. 3, São Paulo: Cortez, 2001, p. 15-35.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de educação**, v. 13, p. 45-56, 2008.

CARTH. John Land. A Base Nacional Comum Curricular e a aplicação da política de Educação para Educação das Relações Etnico-Raciais. BRASIL, 20 fev. 2018. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/artigos/A-BNCC2018-e-a-ERER.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2023.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e antirracismo na educação**: Repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2024, p.184- 215.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (Orgs.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria /SECAD, 2005.

CUNHA, Lídia Nunes. A população negra nos conteúdos ministrados no curso normal e nas escolas públicas primárias de Pernambuco, de 1919 a 1934. In: ROMÃO, J. (Org.) **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: MEC, SEC AD, 2005.

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Tereza Kazuko. Cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica. **Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 3, n. 4, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4748204.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2023.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 63, p. 07-20, 2002.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. 13ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIROUX, Henry A. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 75–85, maio 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XknwKJnzZVFpFWG6MTDJbxc/?lang=pt#> Acesso em: 28 nov. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/82020822/gomes.pdf> Acesso em: 26 Abr. 2024.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2019.

GOMES, N. L. Raça e educação infantil: à procura de justiça. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1015-1044, set. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/44232> Acesso em: 01 Nov. 2024.

JOINVILLE. **Joinville Cidade em Dados 2015**. 2015. Disponível em: <https://www.joinville.sc.gov.br/wp-content/uploads/2016/01/joinville-cidade-em-dados-2015.pdf> . Acesso em: 20 Abr. 2024

JOINVILLE. Secretaria de Educação. **Mapa de Progressão de Aprendizagem**. 2024. Disponível em: <https://sites.google.com/edu.joinville.sc.gov.br/maletadoeducador/mapa-de-progress%C3%A3o-da-aprendizagem?authuser=0> . Acesso em: 08 nov. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação - Abordagens Qualitativas, 2ª edição**. [Digite o Local da Editora]: Grupo GEN, 2013. *E-book*. ISBN 978-85-216-2306-9.

MAINARDES, Jefferson; CURY, Carlos Roberto Jamil. Ética na pesquisa: princípios gerais. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. ANPEd, Volume 1. Rio de Janeiro. 2019. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf. Acesso em: 13 abr. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48p. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento.

MORGADO, J. C. Projecto curricular e autonomia da escola: das intenções às práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 27, n. 3, p. 361-588, set./dez. 2011a. DOI: 10.21573/vol27n32011.26411.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.L.], v. 19, n. 73, p. 793-812, dez. 2011b. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362011000500004>.

NEVES, Denise Moreira. **CURRÍCULO E O GÊNERO NOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS PERTENCENTES À REDE ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE PARANAÍBA – MS**. 2021. 196 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2021.

OLIVEIRA, Daniel Augusto Bartholomeu de. **A representação da identidade étnica da população negra no Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES) nas áreas de Ciências Humanas e Linguagens**. 2019. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

OLIVEIRA, Laís Vianna de. **Samba e Educação: cruzando possibilidades para uma educação antirracista e decolonial**. 2022. 157f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.

PAULA, Simone Grace de. **Formação continuada de professores: perspectivas atuais**. Paidéia, 2009.

PEREIRA, Márcia Moreira; SILVA, Maurício Pedro. Percurso da Lei 10639/03: antecedentes e desdobramentos. **Linguagens & Cidadania**, 2012. Disponível em: http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos12/marc_mauric.pdf.pdf Acesso em: 16 maio 2023.

PÉREZ, Caroline da Matta Cunha. **Educação das relações étnico-raciais e a Formação de professores: buscas e inquietações**. 2020. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

PESCE, Marly Kruger de; VOIGT, Jane Mery Richter; GARCIA, Berenice Rocha Zabbot. Abordagem qualitativa em pesquisas educacionais: uma perspectiva sócio-histórica. **Revista Intersaberes**, v. 17, n. 40, p. 26-39, 2022. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2273/414667> Acesso em: 22 jan. 2024.

PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley. A Justiça Curricular em tempos de implementação da BNCC e de desprezo pelo PNE (2014-2024). **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 03, p. 1045 – 1074, 2019.

PONCE, Branca Jurema; FERRARI, Alice Rosa de Sena. Educação para a superação do racismo no contexto de uma escola pública. **Práxis Educativa**, v. 17, p. 1-20, 2022.

SACAVINO, Susana Beatriz; CANDAU, V. M. **Somos todos/as iguais?:** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Péres A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. São Paulo: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, José G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Grupo A, 2017. E-book. ISBN 9788584291922.

SANTA CATARINA. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense**. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013a. p. 155-172.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e Justiça social: O cavalo de Tróia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013b.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade - Uma Introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Grupo Autêntica, 2007. *E-book*.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: Territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 185-202.

SILVA, Ediliz Aparecida Ferreira da. A importância da cultura africana na formação da sociedade brasileira e suas reflexões sobre o ensino de história no ensino fundamental I: Estudo de caso nas escolas públicas do Estado de São Paulo. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 04, Ed. 07, Vol. 04, pp. 28-53, julho de 2019. ISSN: 2448-0959

SILVA, Maria Aparecida (Cidinha) da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org). **Racismo e antirracismo na educação: Repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2024.p.65- 95.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Revisitando a noção de justiça curricular: problematizações ao processo de seleção dos conhecimentos escolares. **Educação em Revista**, v. 34, 2018.

SILVEIRA, Maria Luiza Nunes da. **A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e a Educação Básica: o caso do curso de licenciatura em pedagogia/IFPA**. 2022. 158 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2022.

SOUSA, Elisabeth Fernandes de. Repercussões do discurso pedagógico sobre as relações raciais nos PCN. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org). **Racismo e antirracismo na educação**: Repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2024, p.23- 64.

SOUZA, Odair; LIMA, Valdemar de Assis. A educação para as relações étnico-raciais no currículo base do território catarinense: pressupostos decoloniais, saberes e práticas. **Revista Com Censo**: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília, v. 8, n. 4, p. 35-46, 2021. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1053>. Acesso em: 11 jun. 2023.

TROYNA, Barry; CARRINGTON, Bruce. **Education, racism and reform**. London: Routledge, 1990. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203145944/education-racism-reform-rle-edu-barry-troyna-bruce-carrington> Acesso: 02 mai. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VOIGT, Jane Mery Richter. O projeto político-pedagógico da escola brasileira e a construção da autonomia curricular: possibilidades e desafios. **Revista de Estudos Curriculares**, v. 9, n. 2, p. 20-33, 2018. Disponível em: <https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php?journal=rec&page=article&op=view&path%5B%5D=60> Acesso em: 15 fev. 2024.

VOIGT, Jane Mery Richter; ALEXANDRE, Dilma; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. Práticas educativas e o currículo da educação básica no Brasil: desafios para professores (as) dos anos iniciais. **Pedagogia y Saberes**, n. 56, p. 131-142, 2022.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In.: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7letras, 2009

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, n. 65, p. 149–166, jul. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/9GBmR7D7z6DDv7zKkrndSDs#>. Acesso em: 14 abr. 2023.

Discografia

IDENTIDADE. [Intérprete]: Jorge Aragão. In: CHORANDOestrelas. [S.l]: RGE, 1992. LP. Faixa 10.

APÊNDICE A - Roteiro para as entrevistas

Prezado(a) Professor(a)

Sou estudante do Mestrado em Educação da Univille, e estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada “Currículo do Ensino Fundamental: um olhar para os conhecimentos escolares da matriz africana”.

O objetivo da pesquisa é apreender sentidos e significados que Professores da área de Linguagens atribuem ao currículo e as suas práticas pedagógicas com temas de matriz africana. Convido você a participar dessa entrevista mediante a importância da valorização cultural e do entendimento do currículo. A sua participação é voluntária e, sem ser necessário se identificar.

I – PERFIL DO(A) PROFESSOR(A) PARTICIPANTE

1. Qual a sua formação inicial? Tem pós-graduação, se sim qual?
2. Há quanto tempo atua na educação básica?
3. Sempre atuou na área da educação, ou já trabalhou em outras áreas?
4. Qual sua idade?
5. Qual sua Etnia? **(Como você se identifica como raça/etnia?)**
6. Como você se identifica em relação a gênero?
7. Qual o seu vínculo na escola, efetivo ou contratado?
8. Quais as turmas que você atua e quantas aulas as turmas têm por semana?
9. Você atua em quantas escolas?
10. Qual a sua carga horária semanal?

II – DADOS RELACIONADOS AO TEMA DA PESQUISA

1. Você conhece a Lei 10.639/2003, que torna obrigatória a aplicação da história e cultura africana na educação básica de todas as escolas, públicas e particulares?
2. Quais as orientações do PPP para o desenvolvimento das práticas pedagógicas relacionada a matriz africana?
3. Os materiais didáticos que você utiliza, contemplam essas didáticas relacionadas à matriz africana? De que forma?
4. Você tem desenvolvido trabalhos e/ou projetos relacionados à matriz africana?
5. Você poderia relatar atividades realizadas na sua área de atuação que envolve matriz africana?
6. Você acha que o currículo escolar é muito eurocêntrico? Por quê? ou O que é necessário para deixar esse currículo menos eurocêntrico?
7. De que maneira, você acha que a educação básica pode contribuir para a formação de um sujeito antirracista?

APÊNDICE B - Roteiro para as entrevistas 2

Prezado(a) Professor(a)

Sou estudante do Mestrado em Educação da Univille, e estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada “Currículo do Ensino Fundamental: um olhar para os conhecimentos escolares da Matriz Africana”.

O objetivo da pesquisa é apreender sentidos e significados que Professores da área de Linguagens atribuem ao currículo e as suas práticas pedagógicas com temas de matriz africana. Convido você a participar dessa entrevista novamente, mediante a importância de um estudo que trate de questões antirracistas e da justiça curricular. A sua participação é voluntária e, sem ser necessário se identificar.

I – DADOS RELACIONADOS AO TEMA DA PESQUISA

- 1- Você poderia me falar sobre a sua escolha de ser professor(a)?
- 2- Algum (a) professor(a) foi inspirador(a) para sua prática pedagógica?
- 3- Você já sofreu ou presenciou algum ato de racismo ou preconceito? Qual foi a sua reação?
- 4- Algum(a) professor(a) abordou a temática antirracista ou de injustiças sociais na sua formação enquanto estudante? Se sim, você pode relatar?
- 5- Teve alguma experiência na escola ou universidade que abordou a temática da cultura africana ou afrobrasileira? Se sim, você pode me contar? Se não, você acredita que teria sido importante?
- 6- O que você acha fundamental ensinar na sua área do conhecimento?
- 7- E, considerando a matriz africana, o que é fundamental na sua área do conhecimento?
- 8- Você poderia contar se há algum pensador, filósofo ou um livro que é ou foi importante na sua vida pessoal e profissional?
- 9- O que você pensa sobre a temática do estudo que estou desenvolvendo no Mestrado em Educação?
- 10- Como você percebe o papel da escola para a formação de sujeitos antirracistas?
- 11- Em sua opinião, quais são os desafios para implementar uma educação antirracista nas escolas hoje?
- 12- De que forma você trabalha a questão racial em sala de aula? Poderia compartilhar alguma experiência?
- 13- Como o estudo da cultura africana e afro-brasileira pode impactar positivamente os estudantes de diferentes etnias?
- 14- Quando você dá aulas sobre conteúdos e temas de matriz africana, o que você faz? Como é a aula?
- 15 – Queres falar mais alguma coisa? Sobre mais algum tema?

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES(AS)

Você Professor ou Professora está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “Currículo do Ensino Fundamental: um olhar para os conhecimentos escolares da Matriz Africana”, coordenada pela Profa Lucimara Suzana de Souza Kumlehn. O objetivo deste estudo é apreender as significações de docentes da área de linguagens, sobre os conhecimentos escolares de Matriz Africana no currículo de Educação Física do Ensino Fundamental. Como participante desta pesquisa, você irá participar de uma entrevista. Os dados serão coletados, mediante sua autorização, através de um encontro conforme sua disponibilidade com perguntas abertas e fechadas, que serão analisadas pela pesquisadora desse projeto. A sua participação nesta pesquisa acontecerá 30 a 50 min. Com sua participação nesta pesquisa, você estará exposto a riscos mínimos, como algum constrangimento, desconforto, quebra de sigilo em relação às questões propostas, e caso eles venham a ocorrer, você terá toda a assistência necessária sob a responsabilidade do pesquisador responsável no sentido de minimizar os danos que possam ocorrer. Esta pesquisa tem como benefícios para o conhecer mais sobre a Matriz Africana dentro do currículo, nas aulas da área de linguagens do Ensino Fundamental, e como os docentes estão significando a importância desse tema nas aulas. Espera-se que este trabalho contribua para um entendimento de um currículo cultural em sua prática, e que possamos olhar e compreender a importância da Matriz Africana para a educação e para a cultura brasileira. A partir da coleta dos dados, será realizada a análise destes, e com os resultados da pesquisa será realizada a dissertação de mestrado da pesquisadora, assim como publicações em anais de eventos e em periódicos científicos. Sua participação é voluntária e você terá a liberdade de se recusar a responder quaisquer perguntas da entrevista que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza. Você também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, terá livre acesso aos resultados do estudo e garantido esclarecimento antes, durante e após a pesquisa. É importante saber que não há despesas pessoais para você em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação, pois a mesma é voluntária pós assinatura. O pesquisador garante indenização por quaisquer danos causados a você, participante, no decorrer da pesquisa. Você terá garantia de acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas por meio de telefone e e-mails informados neste documento. A pesquisadora responsável por esta investigação é a Profa Lucimara Suzana de Souza Kumlehn, que pode ser encontrada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIVILLE, no seu celular 47-988017546, e no e-mail suzysouzakumlehn@gmail.com. É garantido o sigilo e assegurada a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos e revistas científicas, sem que os nomes dos participantes sejam divulgados. A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Univille, no endereço Rua Paulo Malschitzki, 10, Bairro Zona Industrial, Campus Universitário, CEP 89.219-710 - Joinville/SC, telefone (47) 3461-9235, em horário comercial, de segunda a sexta, ou pelo e-mail comitetica@univille.br. Após ser esclarecido sobre as informações da pesquisa, no caso de aceitar fazer parte do estudo, considerando que o aceite em participar da pesquisa se fará

mediante a assinatura nesse documento, concordando em participar da pesquisa intitulada “Currículo do Ensino Fundamental: um olhar para os conhecimentos escolares da Matriz Africana”. As informações neste termo são importantes e incluem o contato com o pesquisador responsável pela pesquisa. Uma cópia ficará para o pesquisador e outra para o entrevistado. É importante guardar esse documento.

Assinaturas:

Pesquisadora: Lucimara S. de Souza Entrevistado (a):
Kumlehn

Pesquisadora: Lucimara S. de Souza Kumlehn

ANEXO B - Parecer do Comitê de Ética



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR PARA OS CONHECIMENTOS ESCOLARES DA MATRIZ AFRICANA

Pesquisador: LUCIMARA SUZANA DE SOUZA KUMLEHN

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 71312823.0.0000.5366

Instituição Proponente: Pós-Graduação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.280.914

Apresentação do Projeto:

Conforme parecer substanciado número 6.250.085, liberado em 21/08/2023.

Objetivo da Pesquisa:

Conforme parecer substanciado número 6.250.085, liberado em 21/08/2023.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme parecer substanciado número 6.250.085, liberado em 21/08/2023.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Conforme parecer substanciado número 6.250.085, liberado em 21/08/2023.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Conforme parecer substanciado número 6.250.085, liberado em 21/08/2023, porém, como resposta à pendência emitida, a carta de anuência foi apresentada, datada e assinada pelo responsável pela Instituição.

A pesquisa pode ser executada.

Recomendações:

Ao finalizar a pesquisa, o (a) pesquisador (a) responsável deve enviar ao Comitê de Ética, por meio do sistema Plataforma Brasil, o Relatório Final (modelo de documento na página do CEP no sítio da Univille Universidade).

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, n° 10. Bloco B, Sala 119. Campus Bom Retiro

Bairro: Zona Industrial

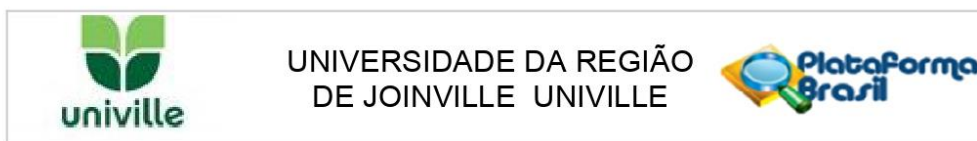
CEP: 89.219-710

UF: SC

Município: JOINVILLE

Telefone: (47)3461-9235

E-mail: comitetica@univille.br



Continuação do Parecer: 6.280.914

Segundo a Resolução 466/12, no item

XI- DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

XI.2 - Cabe ao pesquisador:

d) Elaborar e apresentar o relatório final;

Modelo de relatório para download na página do CEP no sítio da Univille Universidade.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto "CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR PARA OS CONHECIMENTOS ESCOLARES DA MATRIZ AFRICANA", sob CAAE "71312823.0.0000.5366" teve suas pendências esclarecidas pelo (a) pesquisador(a) "LUCIMARA SUZANA DE SOUZA KUMLEHN", de acordo com a Resolução CNS 466/12 e complementares, portanto, encontra-se APROVADO.

Informamos que após leitura deste parecer, é imprescindível a leitura do item "O Parecer do CEP" na página do Comitê no sítio da Univille, pois os procedimentos seguintes, no que se refere ao enquadramento do protocolo, estão disponíveis na página. Segue o link de acesso https://www.univille.edu.br/pt_br/institucional/proreitorias/prppg/setores/coordenacao_pesquisa/comite_etica_pesquisa/status-parecer/645062.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto aprovado Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Região de Joinville - Univille, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2177790.pdf	21/08/2023 15:00:37		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TLCE.docx	21/08/2023 15:00:03	LUCIMARA SUZANA DE SOUZA KUMLEHN	Aceito

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, n° 10. Bloco B, Sala 119. Campus Bom Retiro
Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 6.280.914

Ausência	TLCE.docx	21/08/2023 15:00:03	LUCIMARA SUZANA DE SOUZA KUMLEHN	Aceito
Outros	CartaResposta.pdf	21/08/2023 14:56:50	LUCIMARA SUZANA DE SOUZA KUMLEHN	Aceito
Outros	Cartaresposta.docx	21/08/2023 14:56:24	LUCIMARA SUZANA DE SOUZA KUMLEHN	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	SEIPMJ0018074478TCLE.pdf	21/08/2023 14:39:49	LUCIMARA SUZANA DE SOUZA KUMLEHN	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRostoLucimara.pdf	12/07/2023 16:09:29	LUCIMARA SUZANA DE SOUZA KUMLEHN	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetoeticaok.docx	10/07/2023 14:41:33	LUCIMARA SUZANA DE SOUZA KUMLEHN	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOINVILLE, 04 de Setembro de 2023

Assinado por:
Marcia Luciane Lange Silveira
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, n° 10. Bloco B, Sala 119. Campus Bom Retiro
Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br

Termo de Autorização para Publicação de Teses e Dissertações

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, autorizo a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) a disponibilizar em ambiente digital Institucional, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e/ou outras bases de dados científicas, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o texto integral da obra abaixo citada, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data 09/03/2025.

1. Identificação do material bibliográfico: () Tese (X) Dissertação () Trabalho de Conclusão

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Autor: Lucimara Suzana de Souza Kumlehn

Orientador: Prof. Dr. Diego Finder Machado Coorientadora: Prof. Dra. Jane Mery Richter Voigt

Data de Defesa: 17/02/2025

Título: Curriculo da área de linguagens no ensino fundamental: um olhar para os conhecimentos escolares da matriz africana.

Instituição de Defesa: Univille

3. Informação de acesso ao documento:

Pode ser liberado para publicação integral (X) Sim

() Não

Havendo concordância com a publicação eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese, dissertação ou relatório técnico.

Lucimara Suzana de Souza Kumlehn
Assinatura do autor

Joinville 12/03/2025.
Local/Data