

A prática docente no IFTO campus Araguatins: um olhar sobre a práxis da cultura afro-brasileira

Teaching practice at IFTO in Araguatins: a look at Afro-Brazilian cultural praxis

Cássia Maria de Sousa Pereira*

Mary Lúcia Gomes Silveira de Senna**

Rivadavia Porto Cavalcante***

Weimar Silva Castilho****

Resumo

Este estudo tem como objetivo verificar como professores que ministram disciplinas no 3º ano do Curso Técnico em Agropecuária no Instituto Federal do Tocantins (IFTO) campus Araguatins compreendem e abordam cultura e temas afro-brasileiros. A pesquisa teve cunho exploratório com abordagem qualitativa por meio de pesquisa bibliográfica e de aplicação de um formulário Google elaborado em onze questões fechadas e uma questão aberta, pautadas em temas relacionados à formação continuada, racismo estrutural, preconceito escolar, presença da temática afro-brasileira em livros didáticos e em sala de aula, participação docente em eventos e conhecimento referente aos marcos legais sobre temática, seguindo-se o modelo da escala Likert. O formulário em questão foi enviado a vinte e quatro professores via Google-Classroom, obtendo, portanto, dezessete respostas. Embora o estudo sinalize para avanços na implementação da Lei n. 10.639/2003 em específico sobre o reconhecimento da temática e compreensão da importância de sua práxis pelos professores em sala de aula, muito ainda é preciso ser feito em termos de ações voltadas para a descolonização do currículo e implementação de ações pedagógicas que superem práticas monoculturais centradas nos princípios do eurocentrismo hegemônico.

Palavras-chave: Cultura afro-brasileira. Práticas pedagógicas. Racismo estrutural.

* Especialista em Ensino de Arte pela Faculdade União Cultural do Estado São Paulo (UCESP); Mestranda do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, Campus Palmas, Instituto Federal do Tocantins (IFTO); Professora do IFTO Campus Araguatins, Brasil; E-mail: cassia.pereira@ifto.edu.br

** Doutora em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP); Professora do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, Campus Palmas, IFTO, Brasil; E-mail: marysenna@ifto.edu.br

*** Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Professor do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, Campus Palmas, IFTO, Brasil; E-mail: riva@ifto.edu.br

**** Doutor em Sistemas Mecatrônicos pela Universidade de Brasília; Professor do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, Campus Palmas, Brasil; E-mail: weimar@ifto.edu.br

Abstract

This study aims to verify how teachers who teach subjects in the 3rd year Technical Course in Agriculture at IFTO, Campus Araguatins understand and address culture and Afro-Brazilian themes. The research had an exploratory nature with a quali-quantitative approach through bibliographic research and Google form application elaborated on eleven closed questions and an open one, based on themes related to continuing education, structural racism, school prejudice, Afro-Brazilian theme in textbooks and also in classroom, teaching participation in events and knowledge regarding the legal frameworks on the theme, according to Likert scale model. Google form was sent to twenty-four teachers via Google Classroom, obtaining, therefore, seventeen answers. Although the study points out advances of Law 10.639/2003 implementation, specifically on the recognition of themes, understanding and importance of its practice by teachers in classroom, much still needs to be done in terms of actions aimed at decolonizing the curriculum and implementing pedagogical actions that overcome monocultural practices centered on the hegemonic eurocentrism principles.

Keywords: Afro-Brazilian culture. Pedagogical practices. Structural racism.

Este trabalho tem como base a análise acerca das discussões sobre cultura afro-brasileira no ensino Médio Integrado de uma instituição de Ensino da Região Norte na visão dos professores. O mesmo busca entender acerca da práxis do professor com a temática em uma visão plural e singular, orientado por vários elementos que configuram a realidade dos afrodescendentes no Brasil. De acordo com Cogo 2010.

A interlocução entre educação e etnia se faz necessária para pensar a democratização da educação, que, enquanto direito social, precisa garantir o direito à diferença e a implementação de políticas públicas que superem as desigualdades sociais e raciais (COGO, 2010, p.18).

Nessa direção, o trabalho buscou fomentar o debate acerca dos afro-brasileiros. Dessa forma, percebe-se que grande parcela da população brasileira é constituída de negros e pardos. Conforme pesquisa, o Brasil é o país que comporta a segunda maior população de origem africana do mundo. 56,10% é o percentual de pessoas que se declaram negras no Brasil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua do IBGE. Conforme o IBGE (2018), dos 209,2 milhões de habitantes do país, 19,2 milhões se assumem como pretos, enquanto 89,7 milhões se declaram pardos.

Os negros que o IBGE define resultam da soma de pretos e pardos, ou seja, a maioria da população. No entanto, esse número ainda não reflete em vários setores da sociedade brasileira, pois percebe-se que os negros ainda são minorias na política, na medicina, nos cargos dirigentes de empresas e de outros setores estratégicos para o desenvolvimento de vários segmentos em destaque no país.

Para Santos (2016), conhecer a história e a identidade dos afrodescendentes no Brasil perpassa pelo caminho político, no qual concluir-se que grande parte da invisibilidade dos negros no país pode ser atribuída no pós-abolição, uma herança que perpassou séculos e até hoje tem suas marcas registradas na realidade do negro no Brasil. Trazer a temática da cultura afro-brasileira no contexto da educação pode ser o caminho para gerar debates significativos. Assim, quebrar as fronteiras do preconceito e tornar visível a importância dessas manifestações torna-se fundamental para entendermos não só nossas origens, mas como podemos mudar essa

realidade apresentada. Porém, não podemos apenas incluir nos currículos os conteúdos de cultura afro-brasileira e história sem que não haja por parte dos docentes uma preparação consciente de sua atuação.

Esta pesquisa teve como foco central debater e visibilizar as manifestações da Cultura afro-brasileira no contexto escolar, e, assim, analisar a implementação das Leis 10.639, de 2003, e 11.645, de 2008 que definem a inserção da história e a cultura afro-brasileira nos currículos escolares. O debate aqui proposto tem como intenção fazer com que as questões afro-brasileiras despertem para que sejam abordadas no Currículo Escolar e discutam sobre a importância do negro para a constituição da identidade do povo brasileira, e, principalmente, do respeito à diversidade humana, além da abominação do racismo e do preconceito.

Nosso trabalho se justifica pela importância do resgate aos costumes e tradições. Dessa forma, ele busca sensibilizar a população local sobre a influência e a importância que a cultura africana teve e tem ao longo dos tempos em todos os setores da sociedade. Fato esse que contribuirá com o fortalecimento da identidade e da igualdade entre os povos, e far-se-á refletir sobre as diferenças, mostrando que elas existem e são necessárias para que os povos compreendam essa diversidade cultural tão rica e admirada no âmbito internacional.

No entanto, devemos salientar que o foco aqui não é elaborar uma solução para a inclusão da temática em sala de aula. Na visão de Santos (2016, p. 20), “tal feito é impossível”. Concordamos com a visão da autora, e buscamos encontrar caminhos para o embate. Quando traçamos uma linha do tempo sobre os marcos legais que implementam o ensino da temática em sala de aula, visualizamos um grande número de leis, principalmente de 2003 a 2012. Como ação desta pesquisa, o presente artigo traz como objetivo geral identificar como os professores compreendem e abordam a cultura afro-brasileira no contexto da Educação Profissional Tecnológica, correlacionando com os princípios da formação integrada na percepção dos docentes da última etapa do Ensino Médio.

Para buscar alcançar esse objetivo, traçaram-se os seguintes questionamentos: Quais são os desafios e as possibilidades para implementar o ensino da cultura afro-brasileira no contexto do Ensino Médio Integrado? Como os professores visualizam o ensino da temática em sala de aula? Para Menegon (2015), a instituição escolar tem como papel social apoderar-se de elementos culturais que são indispensáveis para entendimento da realidade física, cultural, social, econômica e política. Nessa lógica, as instituições de ensino devem ter como objetivo principal o conhecimento criado e reproduzido historicamente pela sociedade, e esse deve ser semeado, buscando possibilitar a amplificação da visão do sujeito na realidade em que ele é inserido.

Partindo dessa lógica, a pesquisa apresenta os seguintes caminhos para fundamentar-se: entendimento de como a temática da cultura afro-brasileira é abordada no contexto do ensino médio integrado; e os princípios para uma formação integrada com essa temática dialogam com as teorias da aprendizagem e a transposição didática. Propõe-se uma abordagem qualitativa para a investigação proposta, conduzida por meio da análise da literatura e por meio de leituras exploratórias, seletivas, analíticas e reflexivas, para interpretações e inferências com os professores, via formulário.

A temática da cultura afro-brasileira no contexto do ensino médio integrado

Define-se cultura afro-brasileira como um conjunto de manifestações culturais existentes no Brasil, constituída da união de elementos da cultura dos povos africanos trazidos para o Brasil no período colonial, com outras expressões que formam a cultura brasileira, como a europeia e a indígena. Para conceituarmos e conhecermos acerca das manifestações culturais afro-brasileiras, é preciso compreender a formação do povo brasileiro no seu contexto sociocultural. Para isso, recorreremos a diversas fontes. Conforme menciona Cogo (2010, p. 10), “a cultura afro-brasileira é resultante do desenvolvimento da cultura africana no Brasil, abrangendo as influências recebidas de várias etnias que se traduzem em diversas expressões, entre elas a música e a dança”. Com a vinda para o Brasil, os negros africanos trouxeram seu modo de vida, suas crenças, sua culinária, sua arte, seus costumes sociais. No entanto, considerando que a população e a cultura brasileira têm suas origens na matriz africana, muito pouco se conhece, ensina e aprende nas escolas sobre a história da África e cultura afro-brasileira.

Para debatermos sobre a cultura afro-brasileira no contexto do Ensino Médio Integrado, torna-se necessário ressaltar qual a memória que temos do nosso passado, como essa conjuntura reflete até hoje na vida do negro no Brasil, e quais são os princípios para uma formação integral. Nesse embate, vamos corroborar com o pensamento de Ciavatta (2005) e Saviani (2014), quando eles fazem um apelo à formação integrada baseada no princípio de humanização, buscando superar toda a inconsistência e o sofrimento do passado.

Comparar a educação do passado com a de hoje é uma forma de revisitar as memórias que estão presentes no cérebro, e também em documentos, artefatos e outros que são carregados de significados, que contribuem para a construção da identidade individual e coletiva. Para Ciavatta (2005), a escola e o trabalho são lugares de memória. No entanto, para que a escola seja esse espaço de memória, é necessária uma participação ativa de professores de forma inovadora, conteúdos de ensino articulando uma congruência entre a arte, a cultura, o trabalho e a ciência. Nessa direção, fomentar o ensino da cultura afro-brasileira na realidade escolar é uma forma de gerar debates críticos que direcionam para a formação de um cidadão consciente, atuante nas diversas esferas da sociedade. E o professor torna-se um agente essencial nesse processo.

Na visão de Leal (2015), o professor, além de aproveitar as conjunturas relacionadas à diversidade que aparece, deve propiciar debates e atividades diferenciados sobre a temática, pois a riqueza da cultura afro-brasileira facilita momentos de transposições didáticas com práticas pedagógicas que apresentam a metamorfose que o país sofreu ao longo de sua história, e, assim, busca superar o dualismo que perpetua na educação brasileira de diversas formas, favorecendo a sociedade burguesa que defende o monoculturalismo.

Na conjuntura da sociedade burguesa, a ética, a educação e a cidadania demonstram a ideologia burguesa. A educação, no papel de intermediadora entre a ética e a cidadania, deve promover em cada ser o cidadão consciente, ético, singular digno desse tipo de sociedade humanizada (SAVIANI, 2014). Diante desses impasses, mostra-se como caminho uma visão de educação socialista, capaz de combater o preconceito, o racismo, o poder do capitalismo e o monoculturalismo, em prol de uma verdadeira emancipação humana. Para pontuarmos o debate

acerca da Cultura Afro-brasileira, discorreremos algumas abordagens sobre as teorias da educação/aprendizagem idealizadas por Vygotsky, Ausubel e Novak e apresentadas por Moreira (2011), Camejo e Diez (2016), Camillo e Medeiros (2018).

Nessa conjuntura, pontuamos a necessidade de uma aprendizagem mediada, ancorada nos princípios da teoria da aprendizagem por mediação, que engloba os elementos sociais, culturais e históricos para a interligação entre uma formação omnilateral e a cultura afro-brasileira. Segundo Camillo e Medeiros (2018, p. 96), “é o próprio grupo cultural quem fornece as representações e o sistema simbólico, ao interagir com o outro, o indivíduo vai interiorizando as formas culturalmente construídas, as mesmas que possibilitam as relações sociais”. Essa teoria torna-se necessária, pois permite a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade, uma aprendizagem significativa e inclusiva. O aluno aprende com os grupos sociais dos quais ele faz parte, sua realidade deve ser o suporte para o ensino em sala de aula.

Para que o trabalho com a cultura afro-brasileira no contexto da educação seja significativo, corroboramos com elementos da aprendizagem significativa de Ausubel, fundamentados nos trabalhos de vários autores, os quais supõem elementos essenciais para uma formação integrada pluricultural. Camejo e Diez (2016) propõem o seguinte para teoria da aprendizagem significativa:

Evidentemente, o ensino baseado em os princípios de Aprendizagem Significativa, poderia produzir interações cognitivas substantivas e não arbitrarias entre estes materiais educacionais potencialmente significativas, e os subsuncores da estrutura cognitiva do aprendiz, construindo diversos tipos de aprendizagens (CAMEJO; DIEZ, 2016, p. 78).

Buscamos referência na teoria da aprendizagem significativa, tentando construir um alicerce sólido para abordar a importância dos debates gerados em torno da cultura afro-brasileira em sala de aula. Essa teoria apresenta inúmeras interfaces para a aprendizagem, busca inovar, sair dos métodos bancários, da ideia de que o livro didático é a única ferramenta para o ensino. Torna-se essencial partir daquilo que o aluno já sabe, de sua realidade. Complementando o pensamento de Ausubel, apresentamos os cinco elementos da teoria da educação de Novak dissertados por Moreira (2011, p. 168): “aprendiz, professor, conhecimento, contexto e avaliação”. O autor expõe que qualquer evento educacional deve ser um espaço gerador de conhecimento significativo, e, para que a mesma ocorra, pressupõe a interação entre esses personagens, uma troca de significados, sentimentos e conhecimentos entre docente e discente.

Nesse contexto, direcionamos os fundamentos das teorias da aprendizagem apresentadas para uma interação com as abordagens da Cultura Afro-brasileira no contexto da educação, buscando desmitificar uma estrutura complexa, ancorada na usurpação dos direitos do negro, em que o preconceito e a discriminação de alguns grupos ainda permeiam várias esferas da sociedade brasileira. Nascimento, Silva e Scalabrin apontam o seguinte sobre o ensino da História e Cultura Afro-brasileira:

[...] desafio de incluir as matrizes africanas no processo educativo, modificando conteúdos hegemônicos de cunho eurocêntrico no processo de abordagem metodológica do ensino de história e cultura

afro-brasileira e africana exigiu muita luta e resistência pela inclusão de uma concepção de educação descolonizadora e contra hegemônica que se deu a partir dos movimentos sociais, com destaque para movimento negro, como objetivo de uma educação unitária que respeite as diferenças culturais no processo educativo no intuito de garantir um ensino a partir de história e cultura afro-brasileira que abrace as matrizes africanas como pressuposto para o desenvolvimento de práticas pedagógicas descolonizadoras e de uma concepção ontológica de produção de conhecimento e de cultura (NASCIMENTO; SILVA; SCALABRIN, 2020, p. 7).

Quando analisamos o ensino da história e cultura afro-brasileira no Brasil, compreendemos o longo processo de luta para modificar um pensamento eurocêntrico e hegemônico. Criar e incluir ferramentas para romper com esse pensamento têm sido a luta de grupos que gritam por mudanças e garantia de direitos. O movimento negro contribui com a busca por esses direitos, e a educação tem sido uma ferramenta de luta.

Diante do exposto pelos autores, destacamos a importância de metodologias de ensino descolonizadoras que ofereçam espaço para a inclusão da história e da cultura afro-brasileira para implementar metodologias e para criar espaços de luta e de voz. Acredita-se que a transposição didática pode criar novos nuances para trabalhar a temática de forma mais reflexiva. Um exemplo de metodologias e criação de novos paradigmas foi o Teatro Experimental do Negro (TEN), criado em 1944, por Abdias do Nascimento, destacando como meta principal combater o racismo que permeava a classe artística e lutar por formação de dramaturgos, diretores e atores negros (MENEGON, 2015). As atividades desenvolvidas no Teatro Experimental Negro contribuíram de diversas formas para combater práticas discriminatórias na esfera da cultura afro-brasileira, usar o palco com o espaço de luta.

Conforme Ferreira (2019), na formação da sociedade brasileira, “o racismo é o cimento” visto como a estrutura que sustenta a esfera social, política e econômica do povo brasileiro. Dessa forma, os conteúdos que abordavam a discriminação racial, essencialmente na realidade escolar, passaram a ser incluídos na pauta da agenda nacional, contribuindo para criar e implementar as leis atuais, mudando a visão do Governo Federal em relação ao ensino da história da cultura africana e afro-brasileira na sala de aula. Partindo dessas mudanças, os professores, hoje, têm em mãos a legalidade por parte das leis e inúmeras ferramentas para fazer uma transposição didática reflexiva em torno da temática. Conforme Chevallard (2013), a Transposição Didática é uma “metodologia” que oferece uma dinâmica que surge do saber sábio (aquele gerado pelos cientistas), perpassando pelo saber a ensinar (saber presente nos livros didáticos), e, assim, chega ao saber ensinado aquele que acontece em sala de aula. Conforme o exposto, o saber parte da esfera científica para a realidade escolar. Segundo Trevisan:

Essa transposição do conhecimento científico com fins de ensino e divulgação não se trata de uma simples adaptação ou uma simplificação do conhecimento, e sim de um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. Sendo assim, será possível apresentar, aqui, uma proposta de transposição didática que coloca em relação os saberes científicos surgidos na África (TREVIZAN, 2021, p. 45).

Diante disso, supõe-se que a teoria da transposição didática possa contribuir na construção de metodologias e de caminhos visionários sobre o ensino da temática da cultura africana e afro-brasileira. E, para que aconteça a mudança:

É necessário que o educador tenha em mente que o ensino da História da África e cultura afro-brasileira estão relacionados com os processos de manipulação da memória e as várias tentativas de reconfiguração da identidade em seus diversos matizes” (KRAUS; ROSA, 2010, p. 6).

O estudo da história da África e da cultura afro-brasileira, nas últimas décadas, perpassou por várias mudanças rápidas, na sua maioria divergente, baseada em uma utopia de uma sociedade democrática, plural, diversa, igualitária e inclusiva. Porém, na prática, essa configuração ainda não acontece de forma coletiva. Conforme Santos e Queiroz (2021), a escola como espaço de aprendizagem e emoções tem força para escolher que tipo de educação seguir.

A escola enquanto espaço de desenvolvimento intelectual, emocional, educacional e social vê-se diante de algumas escolhas que nortearão o processo de ensino-aprendizagem: ou opta por uma educação monocultural, mantendo a padronização hegemônica, ou por uma intercultural crítica que traz em seu discurso o diálogo de reconhecimento e valorização das diferenças, refletindo criticamente sobre os tempos e os espaços que são oferecidos na construção de identidades em constante evolução (SANTOS; QUEIROZ, 2021, p. 16).

Nessa direção, o conhecimento do professor sobre a temática, a participação na elaboração de um currículo norteador, na escolha do material didático, a participação em eventos, na formação pedagógica, configura como um norte para sua prática em sala de aula e a valorização da cultura afro-brasileira nas mais diversas realidades.

Metodologia

O estudo está embasado na abordagem Quali-quantitativa. Conforme Knechtel (2014), esse tipo de pesquisa coleta e interpreta os dados quantitativos de acordo com símbolos numéricos, enquanto a abordagem qualitativa busca analisar e interpretar as características do fenômeno estudado de forma mais sucinta e clara, explorando e descrevendo os fatos, além de possibilitar respostas mais precisas a respeito da investigação do problema, e buscando gerar um debate crítico e reflexivo sobre o discurso. Quanto à sua natureza, a análise proposta é atribuída como aplicada, pois permite obter dados na forma prática para situações específicas. De acordo com os objetivos, a pesquisa é de caráter exploratório. Na visão de Gil (2002), esse tipo de estudo tem como foco apontar caminhos que gerem maior proximidade com o problema, buscando explicitá-lo de forma mais clara, e, assim, criar hipóteses com uma organização flexível, mostrando os vários aspectos com o fato pesquisado.

Em relação aos procedimentos aplicados para o desenvolvimento do estudo, adotamos a pesquisa bibliográfica. Segundo Lakatos e Marconi (2001, p. 302), a finalidade é que o pesquisador tenha “contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre

determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritas de alguma forma”. Além disso, foi aplicado um questionário com os professores participantes da pesquisa. Conforme Lakatos e Marconi (2001), o formulário é uma das principais ferramentas para pesquisa social, em que o instrumento de coleta de dados permite colher informações diretamente do entrevistado, que, convidado, preenche campos vazios do formulário. A partir daí, podemos colher as informações.

Dessa forma, com a finalidade de entender como acontece o trabalho com a temática da Cultura Afro-Brasileira, aplicou-se um questionário via plataforma *Google Forms*, em formato *on-line*, com os professores do Instituto Federal IFTO – campus Araguatins. A pesquisa foi realizada com os docentes da última etapa do Ensino Médio, no período de 05 a 16 de outubro de 2021. O *campus* Araguatins localiza-se na zona rural do povoado Santa Tereza, Município de Araguatins, região Norte do Brasil.

Iniciou-se a pesquisa com a coleta de dados, através de um questionário via formulário, com professores. O foco da investigação foi a análise da prática pedagógica, em que foram enviados formulários para 24 professores que trabalham em quatro turmas de 3º ano do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária, formados em diferentes áreas da Educação Básica e Educação Profissional Tecnológica. Utilizou-se a Escala de Likert para mensurar a opinião dos entrevistados para entender como se dá a práxis da Cultura Afro-brasileira na instituição pesquisada, por meio de questões apresentadas a seguir. Desses 24, obtivemos a resposta de 17 docentes, o que representa 70% do universo da pesquisa:

Tabela 1 – Questões aplicadas aos professores do 3º ano do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária – IFTO, *campus* Araguatins

Afirmativas em Likert	
1.	Possuo conhecimento acerca da Cultura Afro-brasileira.
2.	O racismo é um problema estrutural.
3.	Presenciei algum ato de discriminação no âmbito escolar.
4.	É importante trabalhar com temas que abordem a Cultura Afro-brasileira e os movimentos interculturais.
5.	Você trabalha algum conteúdo especificamente sobre a temática da cultura afro-brasileira em sua disciplina.
6.	Na minha graduação, tive e cursei disciplinas que tratassem da História da África e da Cultura Afro-brasileira.
7.	Particpei depois de formado de cursos, palestras ou eventos que tratasse da temática afro-brasileira em sala de aula.
8.	Conhece as legislações que tratam da inserção da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no ensino.
9.	Há uma formação continuada dos docentes para aplicação dos conteúdos em conformidade com as Leis 10639/2003 e 11.645/2008, que versam sobre a obrigatoriedade de incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.
10.	Participo de projeto interdisciplinar que envolve a temática do negro no Brasil.
11.	O colegiado que atua auxilia os professores na escolha dos conteúdos a serem abordados em consonância com o estudo do negro no Brasil.
12.	Nos livros didáticos que utilizo têm conteúdos que abordam a cultura afro-brasileira.
Questão aberta	
1.	Se você já trabalhou a temática com seus alunos, qual metodologia utilizou em suas aulas?

Fonte: Autores (2021).

Os dados coletados via formulário *forms*, usando a escala tipo Likert, foram analisados por meio de estatísticas descritivas, utilizando o *software Microsoft Excel* para as questões subjetivas, e análise de conteúdo para a questão aberta. Conforme Silva Júnior e Costa (2014, p. 5), “A escala de verificação de *Likert* consiste em tomar um construto e desenvolver um conjunto de afirmações relacionadas à sua definição, para as quais os respondentes emitirão seu grau de concordância”. A escala *Likert* original apresentava um enredo de ser aplicada com cinco pontos, com variável de discordância total até a concordância total. No entanto, na atualidade, existem modelos chamados do tipo *Likert* com variações na pontuação, a critério do pesquisador (SILVA JÚNIOR; COSTA, 2014).

Resultados e discussão

O estudo realizado com os professores dos 3º anos do Ensino Médio Integrado ao curso Técnico de Agropecuária IFTO, campus Araguatins, via *Google Forms* forneceu dados que foram confrontados com as bases teóricas e articulados com os objetivos. Criamos inferências que garantiram uma visão e análise mais completa dos enunciados respondidos pelos participantes da pesquisa, visando entender como cada um corrobora sobre a práxis da cultura afro-brasileira em sala de aula.

Dos professores respondentes do formulário, 70,6% (n= 12) são do gênero feminino e 29,4% (n = 5) são do gênero masculino. Do total de professores que responderam o questionário, 64, 7% (n=11) possuem título de Mestre, 21,5% (n = 4) possuem título de Doutor e 11, 8% (n =2), Pós-graduação. Dos dezessete professores participantes, quinze ministram aulas em disciplinas da base comum, e um total de dois ministram componentes curriculares da base técnicas do curso de agropecuária. De acordo com a classificação do IBGE, 64,7% (n = 11) se definem como pardos 29,4% (n = 5), brancos, e 5, 9% (n =1) como negros. Cabe pontuar aqui que foram enviados formulários para vinte e quatro professores, dezessete responderam à pesquisa. Dos professores que não responderam, todos eram do sexo masculino.

Em relação ao nível de conhecimento sobre a Cultura Afro-brasileira, 52,9% (n = 9) afirmaram conhecer, e 47,1% (n= 8) confirmaram conhecer a temática de forma parcial. Nesse contexto, percebe-se que a maioria teve uma percepção ampliada sobre a temática. Com relação à importância de trabalhar a cultura afro-brasileira e os movimentos interculturais, 100% (n= 17) disseram concordar na íntegra. Para esse bloco de afirmativa, nota-se que maioria é conhecedora da temática, e todos concorda e afirma ser importante a abordagem da temática em sala de aula. Gomes (2012) pressupõe não somente conhecer sobre a temática em estudo, implica formar uma consciência pública e legítima “falar” sobre a cultura afro-brasileira e africana, mas não é qualquer fala. É uma voz fundamentada em uma conversa intercultural. E não é qualquer conversa intercultural, é a que aponta caminhos para a emancipação no interior da escola, ou seja, aceita a existência das diferenças, quanto um sujeito atuante e concreto.

Já referente ao trabalho com conteúdos da temática étnico-racial em sua disciplina, 47,1% (n = 8) confirmaram que trabalham 23,5% (n = 4) disseram trabalhar de forma parcial, e 25,4% (n = 5) afirmaram não trabalhar os conteúdos em suas aulas. Nessa assertiva, percebe-se que ainda existe um número bem elevado de docentes que não concorda com a abordagem da temática em sala de aula. Em relação ao contato com a temática da História e da cultura Afro-brasileira na graduação, 64,7% (n = 11) afirmaram não ter contato com a temática, pois

não existia na grade do curso, 23,5% (n = 4) afirmaram ter tido contato os conteúdos durante sua graduação, e 11,8% (n = 2) disseram ter tido de forma parcial.

Conforme Menegon (2015), o docente é o responsável pelo ensino da temática em sala de aula. Entretanto, para ensinar, é preciso saber, conhecer. No entanto, é necessário pontuar que o professor que está em sala hoje na Educação Básica foi formado nas três últimas décadas. Ainda não existia um marco legal que garantisse a valorização das igualdades e das diferenças de cada grupo, principalmente a história e a cultura africana.

Seguindo a mesma direção, no sentido de participar de formação continuada sobre a temática e apoio do colegiado na organização de material, planejamento sobre a temática da cultura afro-brasileira, 70,6% (n = 12) afirmaram ter participado, 11,8% (n = 2) confirmaram ter participado de forma parcial, e 17,5% (n = 3) expressaram não ter participado. Sobre o conhecimento acerca das legislações que normatizam o ensino da história e da cultura Afro-brasileira no ensino, 52,9% (n = 9) relataram ter conhecimento total, enquanto 41,2% (n = 7) disseram participar de forma parcial, pois há capacitações ocasionais, mas nem sempre participam o restante, 5,9% (n = 1), disse nunca ter participado. Nota-se que a maioria já conhece a temática confirmou já ter participado de formação. Como a Lei existe e devem ser cumpridas em todos os níveis da educação, as primeiras ações a serem tomadas pela escola são a capacitação do corpo docente e a aquisição de material adequado para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana (KRAUS; ROSA, 2010, p. 7). Nesse ponto, cabe à escola oferecer formação para os docentes, assim como material adequado para a implementação da temática em sala de aula.

Diante da afirmação “Há uma formação continuada dos docentes para a aplicação dos conteúdos em conformidade com as Leis 10639/2003 (BRASIL, 2003) e 11.645/2008 (BRASIL, 2008)”, que versam sobre a obrigatoriedade de incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, somente 11,8% (n = 2) concordaram ter participado totalmente, 52,9% (n = 9) concordaram parcialmente, pois há capacitações ocasionais, apenas, e 35,3% (n = 6) expuseram nunca ter participado. Na visão de Gomes, esse processo vai além do conhecer as leis que implementam a temática, mas entendê-las.

[...] como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial, a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular (GOMES, 2012, p. 9).

A publicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 foi o marco legal para a obrigatoriedade do ensino da Cultura Afro-brasileira, concretizando-se como um grande passo na caminhada para o enfrentamento ao preconceito sofrido pelos descendentes africanos. Para Menegon (2015, p. 20), “a partir da existência desta lei, fez-se necessário a presença de atividades objetivando viabilizar o desenvolvimento das temáticas de matriz africana a partir de vivências no âmbito da História e Cultura Afro-Brasileira”. Entende-se que a lei é um ponto importante para fomentar o debate no contexto da educação brasileira, dando voz àqueles que durante

séculos foram silenciados. Além disso, os debates foram importantes para compreendermos as valiosas contribuições dos afrodescendentes para a formação da cultura brasileira.

Considerando a afirmativa colocada no questionário aplicado aos entrevistados: “Participo de projeto interdisciplinar que envolve a temática da cultura afro-brasileira”, 47,1% (n = 8) dos professores concordaram parcialmente, pois conhecem, mas não participam ainda, 35,3% (n = 6) concordaram totalmente, pois conhecem os projetos e participam, enquanto 17,6% (n = 3) afirmaram nunca ter participado, pois não conhecem. Diante das afirmativas apresentadas, percebe-se que a maioria dos professores não participa de projetos interdisciplinares sobre a temática. Conforme Kraus e Rosa (2010, p. 18), “É muito importante debatermos na sociedade, sobretudo na escola, a questão étnico/racial desmistificando o racismo para de essa maneira superarmos a discriminação racial”. Diante do exposto, verifica-se a necessidade de projetos interdisciplinares que abordem o tema de forma coletiva e que façam efeito tanto na escola como na sociedade.

Para complementar, sobre a participação em projetos e em atividades de ação interdisciplinares, questionamos sobre o colegiado auxiliar os professores na escolha dos conteúdos a serem abordados em consonância com a temática da cultura afro-brasileira. A maioria dos docentes, correspondente a 47,1% (n = 8), afirmou ter apoio, 29,4% (n = 5) deles disseram ter o apoio parcial, e 23,5% (n = 4) informaram que não têm apoio do colegiado. No entanto, percebemos que muita coisa precisa ser feita, pois, somando os que informam ter apoio parcial aos que não têm apoio, ainda é um número alto, levando em conta que o apoio da escola, o trabalho coletivo, seria o ponto de partida para implementar ações transformadoras no ambiente escolar. Corroboramos com o pensamento de Nascimento, Silva e Scalabrin (2020), que versa sobre a necessidade de a escola esforçar-se para descolonizar o currículo escolar dos livros didáticos e de ações pedagógicas que se fundamentam em concepções eurocêntricas do ensino de história da África e cultura afro-brasileira, no percurso da história da educação brasileira. Entende-se que o apoio da instituição do colegiado é de suma importância nesse processo.

Ainda em relação as perguntas feitas aos participantes da pesquisa, foi feita a seguinte afirmação: “Se nos livros didáticos que os professores utilizam contêm conteúdos que abordam a cultura afro-brasileira”, do total de respondentes, uma porcentagem de 29,4% (n = 5) afirmou que sim, pois o conteúdo está contido no livro e a abordagem é adequada. 35,3% (n = 6) concordaram de forma parcial, pois o conteúdo está contido no livro, mas a abordagem não é adequada. Já 35,3% (n = 6) discordam totalmente, pois o conteúdo não está contido nos livros. Na visão de Menegon (2015, p. 21), “a presença constante de estereótipos nos materiais pedagógicos e, especificamente, nos livros didáticos e paradidáticos promove a exclusão, e a ‘solidificação’ do negro em lugares estigmatizados pela sociedade”. Diante do exposto, o docente tem em suas mãos o papel de quebrar com esses estereótipos, desenvolvendo em sala de aula debates construtivos, desfazendo as controvérsias que permeiam a realidade dos discentes.

Assim, a fragilidade da formação dos professores acerca da temática, conhecimento sobre os marcos legais que normatizam a abordagem da temática em sala e aula, a não participação em eventos e capacitações, oferece arestas para que o racismo estrutural, tão debatido nas mídias, continue permeando a vida do negro no Brasil. Nesse sentido, apresentou-se a seguinte afirmativa aos participantes da pesquisa e foi pedido que respondesse se

concordavam ou não: “O racismo é um problema estrutural”. 88,2% (n = 15) disseram que concordam totalmente, mas 11,8% (n = 2) disseram concordar de forma parcial. Percebe-se nessa afirmativa que, quanto ao racismo estrutural, os professores, em sua maioria, concordam que o racismo é estrutural, ou seja, uma doença que vem afetando a sociedade brasileira nas suas diversas esferas por vários anos. É uma herança que usurpa os direitos dos afrodescendentes. Para Ferreira (2009) o racismo está presente na sociedade de forma natural, nas ações, hábitos, situações, falas e pensamentos que estão presentes no dia a dia da sociedade brasileira, estimulando, de forma direta e indireta, a discriminação de grupos minoritários. Um ato que afeta severamente e cotidianamente a população negra.

Ao buscar uma luz para desafiar esse tipo de racismo, Santos e Queiroz (2021, p. 1) versam o seguinte: “A escola tem o papel desafiador de tornar professores e alunos agentes multiplicadores de ideias e práticas mais inclusivas dentro e fora dos espaços escolares através de seus currículos prescritivos”. Toda equipe escolar deve desenvolver ações críticas para quebrar as barreiras monoculturais.

Ainda sobre as afirmativas feitas aos entrevistados, apresentou-se mais esta para que opinassem sobre concordam ou não: “Se o professor já presenciou algum ato de discriminação sobre a cultura negra na escola”, 41, 2% (n = 7) disseram já ter presenciado e buscado apoiar a vítima. 41, 2% (n = 7) reafirmaram ter presenciado, mas não ter feito nenhuma intervenção, pois não foi necessário. 17,6% (n = 3) discordam da afirmativa, totalmente, pois nunca presenciaram nada. Para Menegon (2015), na Educação Básica são correntes situações de contenda na coabitação escolar, devido a comportamentos e discursos racistas em meio aos participantes da comunidade escolar. Assim, cabe ao professor intervir com as bases legais de conhecimento sobre as temáticas, para atuar como mediador no combate desse tipo de ação. Toda equipe escolar deve estar atenta, pois, na maioria das vezes, pessoas que sofrem esse tipo de preconceito ficam reclusas diante da situação, seja por medo ou vergonha.

Com vistas a compreendermos as metodologias utilizadas pelos professores para trabalhar a Cultura Afro-brasileira, aplicou-se uma pergunta aberta, conforme Tabela 2, a seguir. Como o presente estudo foi realizado no período da Pandemia da Covid 19, manteve-se contato com os professores via e-mail, perguntando se os mesmos aceitavam o convite para participação na presente pesquisa. Após o aceite desses profissionais participantes no estudo, enviou-se um Formulário Google, disponibilizado no Google Classroom. Não houve assinatura de termo de consentimento livre esclarecido, posto que os professores se dispuseram a participar da pesquisa de livre espontânea vontade, reconhecendo a importância de colaborar com estudos sobre a temática em pauta neste artigo. Para se referir aos participantes do estudo, optou-se pela utilização de números para representá-los, tal como demonstrado na Tabela 2.

Tabela 2 – Metodologia utilizada pelos professores para abordagem com a temática cultural afro-brasileira

Já trabalhou com a temática com seus alunos? Qual a metodologia que você utilizou em suas aulas?	
Professor(a)	Respostas
01	Sala de aula investida.
02	Nunca trabalhei a temática.
03	Não trabalhei ainda.
04	Aula expositiva dialogada, com a exposição de fatos e o incentivo ao debate e a reflexão.
05	Ainda não trabalhei a temática nas aulas de Química.
06	Sim, já trabalhei. A metodologia foi o debate dentro da turma, com temas associado à discriminação na sociedade.
07	Todas
08	Vídeos da temática; Debate usando como foco obras literárias brasileiras, ex; o mulato, o cortiço.
09	Não trabalhei a temática.
10	Textos e Roda de conversa.
11	Nunca trabalhei de forma direta, apenas quando surgem questionamentos esporádicos.
12	Filmes.
13	Só trabalhei o tema de forma transversal na minha disciplina.
14	Procurei trabalhar por meio de metodologias diversas (análise de imagens, contos africanos e etc.) que possam contemplar atividades exploratórias, para que os alunos e alunas possam ter suas percepções anteriores reavivadas para ter consciência de suas próprias vivências, e atividades informativas, atividade de leitura de diferentes fontes históricas com o objetivo de ampliar a reflexão e análise sobre a temática proposta e abordada.
15	Orientei a leitura e discussão do livro Quarto de Despejo de Carolina Maria de Jesus a fim de suscitar uma reflexão sobre a questão estrutural da pobreza e do racismo no Brasil.

16	Leituras de obras literárias e realização de seminários.
17	Utilizo vídeos, textos e debates em sala.

Fonte: Autores 2021.

Por meio da análise da Tabela 2, constatamos que, dos dezessete professores participantes da pesquisa, quatro declaram que ainda não trabalharam com nenhuma metodologia, não abordaram em suas aulas a cultura afro-brasileira. Enquanto treze afirmaram trabalhar com metodologias diversificadas.

Consta-se que a maioria, no caso os treze professores, trabalha com a temática e usam metodologias diversas. Para Moran (2000), são várias as possibilidades e as metodologias para abordar uma temática e para vivenciar momentos significativos no ato de ensinar e de aprender utilizando-se de diversos meios de comunicação, favorecendo aos integrantes do processo uma aprendizagem dinâmica.

Outro ponto observado foi que os docentes que não utilizam nenhuma metodologia para abordar a temática em discussão são os que ministram aulas da base técnica. Dessa forma, percebe-se que os professores da base comum usam metodologias diversificadas para abordar a temática da cultura afro-brasileira, que, de certa forma, suscitam o debate em sala de aula e contribuem para gerar conhecimento acerca do tema.

Na visão de Chevallard (2013, p. 7), “o conhecimento é o esqueleto no armário. E é precisamente a tarefa da teoria da transposição didática, se puder contribuir de algum modo, revelar o que pode ter dado errado”. Assim, a ferramenta da transposição didática pode ser utilizada pelos professores para as diversas áreas de conhecimento, a fim de buscar desvendar essa estrutura de discriminação que se faz presente na sociedade brasileira. Nesse sentido, ressaltamos a importância da formação docente, no contexto da cultura afro-brasileira, para apoderar-se de metodologias reflexivas que programem sua prática pedagógica. Ferreira faz apontamentos sobre práticas reflexivas:

A formação docente não se dá apenas por acumulação de cursos, conteúdos e técnicas, mas por meio de um trabalho permanente de “reflexividade” crítica e de construção de uma identidade pessoal profissional. Ao refletir sobre a sua ação, o docente contribui para a sistematização de novos conhecimentos e, o que é igualmente importante, estimula a autonomia intelectual e consolida a crença na sua possibilidade de profissional capaz de pensar e promover mudanças (FERREIRA, 2009, p. 231).

Entendemos que o professor, enquanto prático-reflexivo, percorre caminhos para uma teoria própria reflexiva de sua prática docente, somando para a organização de novos conhecimentos, um dos pontos-chaves da docência como profissão. Refletir sobre a ação docente é buscar possibilidades para a mudança, é romper as barreiras do preconceito e práticas ultrapassadas.

Diante dos dados apresentados e analisados nesta pesquisa, não podemos deixar de destacar que todo estudo está sujeito a limitações e a deficiências, os quais podemos comungar nesta análise o não contato com os participantes da pesquisa, o cara a cara, a presença em sala junto aos professores, para, assim, compreender melhor sua práxis em sala de aula.

Considerações finais

Nosso objetivo foi o de identificar a forma com que os professores compreendem e abordam a cultura afro-brasileira no contexto da Educação Profissional Tecnológica, correlacionando com os princípios da formação integrada na percepção dos docentes da última etapa do Ensino Médio, tendo como norte os seguintes questionamentos: Quais são os desafios e as possibilidades para implementar o ensino da cultura afro-brasileira no contexto do Ensino Médio Integrado? Como os professores visualizam o ensino da temática em sala de aula?

Percebemos que 18 anos se passaram após a promulgação da Lei 10.639/2003, mas ainda encontramos muitos obstáculos a serem superados: a falta de conhecimento do docente sobre a temática, a não realização de formação continuada, carência de conteúdo nos livros didáticos, etc.

Diante dos dados pesquisados e explorados, notamos que a maioria dos professores que responderam à pesquisa tem conhecimento da temática, desenvolve atividades com metodologias diversas. No entanto, existem alguns professores que nunca desenvolveram nenhuma atividade com conteúdo da cultura afro-brasileira em suas aulas. Verificamos que o racismo estrutural está presente em sala de aula, pois uma parte dos professores busca meios para combater isso. Entretanto, nem todos intervêm, por não acharem necessário.

Não se trata só aceitar e valorizar a cultura torna-se necessário respeitar as diferenças e romper com certos estereótipos, fomentando a valorização do ser humano, buscando uma cidadania coletiva, independente do gênero, etnia, cor, cultura. Os negros e seus descendentes necessitam de justiça social como pessoas de deveres e de direitos que já deixaram e deixam uma imensa contribuição para a formação da sociedade brasileira.

Este estudo visou ir além da questão obrigatória das Leis, mostrar como é valorizada as diversas etnias inseridas na escola e comunidade local, combatendo o preconceito e a discriminação, incorporando na prática pedagógica ações que estabeleçam o respeito entre os seres humanos, independente de etnia, cor, sexo e crenças religiosas. Através das leituras realizadas e da análise dos dados apresentados na pesquisa, foi possível traçar um panorama sobre o cenário da temática na instituição onde foi realizada a pesquisa e compreender a relevância da mesma para uma formação integrada. Dessa forma, constatamos que os objetivos da pesquisa foram alcançados.

Referências

BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Lei n. 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". Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_10639_09012003.pdf. Acesso em 21 de out.de 2021

BRASIL. Lei 11.645 de 10 de Março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_11645_100308.pdf. Acesso em 22 de out. 2021

CAMEJO, Ivana; DIEZ, Dalia. Aprendizagem Significativa: conceito subjacente da Teoria Cognitiva de Aprendizagem Multimídia. Revista de Investigación, Caracas, Venezuela, v. 40, n. 89, p. 68-89, Sep./Dic. 2016.

CAMILLO, Cíntia Morales; MEDEIROS, Liziany Müller. Teorias da educação [recurso eletrônico]. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018. 1 e-book: il. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/358/2019/06/MD_Teorias_da_Educa%C3%A7 .

Acesso em: 16 out. 2021.

CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. Revista de Educação, Ciências e Matemática, v. 3, n. 2, p. 1-14, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://funes.uniandes.edu.co/25648/1/Chevallard2013Sobre.pdf> . Acesso em: 13 out. 2021

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005, p. 83-105.

COGO, Denise (org). RS Negro. Porto Alegre-RS: EDIPUCRS, 2010. Disponível em: <https://docplayer.com.br/5463377-Revista-rs-negro-ler-refletir-debater-pesquisar-criar-recriar.html>. Acesso em: 17 out. 2021.

FERREIRA, C. M. da Silva. Formação de professores à luz da história e cultura afro-brasileira e africana: nova tendência, novos desafios para uma prática reflexiva. Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, [S.l.], v. 3, n. 5, p. 224-239, fev. 2009 Disponível em: <http://www.acoalfaplp.net/> . Acesso em: 17 out. 2021.

FERREIRA, M. Teresa. O que é o racismo estrutural? Racismo institucional Brasil de direitos. Enfrentamento ao racismo. Disponível em: <https://brasildedireitos.org.br/atualidades/o-que-racismo-estrutural>. Notícia, escrita em 26 ago. 2019. Acesso em: 18 de out. de 2021.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

_____. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Nilma L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, pp. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf . Acesso em: 06 jul. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf . Acesso em: 13 out. 2021.

_____. Fundamentos de Metodologia Científica. Atualização da edição João Bosco Medeiros. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021. Edição do Kindle.

KNECHTEL, Maria do Rosário. Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: Intersaberes, 2014.

KRAUSS, Juliana S.; ROSA, Júlio C. A importância da temática de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas. Antíteses, v. 3, n. 6, p. 857-878, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>. Acesso em: 2 nov. 2021.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos da metodologia científica. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LEAL, J. M. Souza. Discriminação e preconceito racial em ambiente escolar. 2015. Monografia (Especialização em Educação das Relações Étnico-raciais) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/52285>. Acesso em: 16 out. 2021

MENEGON, P. Pinheiro. A África está em nós: contos africanos de Angola e Moçambique em Língua Portuguesa para o ensino de base intercultural. 2015. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal do Maranhão, Maranhão, 2015. Disponível em: <http://tedebc.ufma.br:8080/jspui/bitstream/tede/1509/2/PatriciaPinheiroMenegon.pdf> . Acesso em: 20 out. 2021.

MOREIRA, M. A. Teorias de aprendizagem. São Paulo: E.P.U. Ltda. 2. ed. São Paulo, 2011.

MORAN, José Manuel et al. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

NASCIMENTO, H. H. F.; SILVA, C. R.; SCALABRIN, R. Práticas Pedagógicas na Educação Profissional: o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana no CRMB-IFPA. Revista Pesquisa Prática Educativa, 2020. v. 1, p. 1-21, 2020.

SANTOS, M. Sheron. História da África e cultura Afro-brasileira no currículo de História: propostas de trabalho. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de História). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

SANTOS, R. B. R. dos; QUEIROZ, P. P. Práticas pedagógicas interculturais: (re)conhecendo as diferenças em sala de aula. Educação, Santa Maria, v. 46, n. 1, p. e42/1-18, jan./dez. 2021 Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao> . Acesso em: 2 nov. 2021.

Cássia Maria de Sousa Pereira; Mary Lúcia Gomes Silveira de Senna
Rivadavia Porto Cavalcante; Weimar Silva Castilho.

SAVIANI, Demerval. O lunar de Sapé: paixão, dilemas e perspectivas na educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SILVA JÚNIOR, S. D.; COSTA, F. José. Mensuração e Escalas de Verificação: uma Análise Comparativa das Escalas de Likert e Phrase Completion. PMKT. Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia (ISSN 2317-0123 On-line), São Paulo, Brasil, v. 15, p. 1-16, out. 2014. Disponível em: www.revistapmkt.com.br . Acesso em: 20 out. 2021.

TREVIZAN, Rafael G. A Química das Cores dos Tecidos Africanos: Uma Transposição Didática para Valorizar a Etnociência Africana. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/210942> . Acesso em: 24 out. 2021