

DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO ART. 26-A DA LDB 9.394/96 NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Luiz Otávio Pereira Rodrigues. E-mail: luizotavio_pre@hotmail.com

Ingrid Santana Oliveira. E-mail: ingrid_santana1994@hotmail.com

Maria Clareth Gonçalves Reis. E-mail: clareth13@gmail.com

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (Uenf)

Resumo:

Este trabalho é oriundo do projeto de extensão intitulado “A Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena na Escola: Análise da Aplicação do Art. 26-A da LDB 9394/96 nos estabelecimentos da Educação Infantil em Campos dos Goytacazes”, realizado entre março de 2017 e março de 2018. Como objetivo geral, buscamos analisar a implementação do artigo 26-A da LDB 9.394/96 nas instituições de ensino da Educação Infantil, direcionado às creches e às pré-escolas da cidade. Alguns dos nossos objetivos específicos consistiram em mapear os estabelecimentos de ensino municipal ofertantes da Educação Infantil; conhecer quais são as práticas pedagógicas direcionadas ao seu público-alvo; analisar se e como suas ações e os materiais didáticos utilizados em sala de aula estão devidamente relacionados às exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Foram realizadas aproximadamente 100 (cem) entrevistas, com profissionais das escolas pesquisadas. A análise dos questionários e os diários de campo nos fez perceber que as escolas visitadas não trabalham efetivamente com a temática afro-brasileira e indígena.

Palavras-chave: Art. 26-A da LDB 9.394/96, Educação infantil, Cultura Afro-brasileira, Cultura Indígena.

Introdução

Para realização desta pesquisa, tomamos como referência estudos desenvolvidos sobre a temática étnico-racial, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas instituições de ensino. Estas Diretrizes têm como objetivo a regulamentação e implementação da Lei 10.639, aprovada em janeiro de 2003, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, além da História da África e dos africanos nos estabelecimentos de ensino públicos e privados. Essa legislação contribui para que a população negra apareça no espaço educacional de forma efetiva e não apenas em datas comemorativas, como ocorre na maioria das escolas. Além disso, a luta e resistência da população negra, bem como a sua participação na formação da sociedade brasileira, deverão constar nesses conteúdos.

Neste sentido, foi proposto este projeto de pesquisa e extensão intitulado “A Cultura Africana e Afro-Brasileira e Indígena na Escola: Análise da Aplicação do Art. 26-A da LDB

9394/96 nos estabelecimentos de ensino da Educação Infantil em Campos dos Goytacazes”. O Artigo com base na Lei nº 11.645, de 2008 destaca a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, nos estabelecimentos de ensino públicos e privados, desde o ensino fundamental até o médio.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008) (BRASIL, 1996).

Tomando como base o Artigo mencionado acima, buscamos analisar a implementação do Art. 26-A da LDB 9.394/96 nos estabelecimentos de ensino da Educação Infantil (creche e pré-escola) no município de Campos dos Goytacazes. Compreendemos que os profissionais se valem do conhecimento do escopo burocrático escolar para encontrar subterfúgios para a não aplicação da referida lei. Em razão disto, o foco deste trabalho incidiu sobre a instituição por encontramos nela esta característica de forma mais exacerbada.

Metodologia

De início, nos informamos com a secretaria de educação de Campos dos Goytacazes, acerca das escolas que oferecem Educação Infantil, e se estava em curso à implementação do Art. 26-A da LDB n. 9.394/96. Soubemos da existência de 226 instituições. Após isso, houve a pesquisa exploratória e coleta de dados. As anotações nos Diários de Campo (HESS, 2009) foram essenciais para colocarmos as nossas impressões particulares sobre as observações obtidas no campo e, nos oferecer dados para a elaboração dos questionários e entrevistas.

Devido aos problemas estruturais enfrentados por nós ao decorrer do projeto, visitamos apenas 12 instituições¹. O critério das visitas era a disponibilidade mediante ao agendamento prévio. No campo, notamos amiúde, argumentos de impossibilidade burocrática

¹E. M. DR. Luiz Sobral; E.M. Carlos Chaga; E.M. Manoel Coelho; E. M. DR. Arlindo de Moraes Bessa; E.M. Santo Antônio; E.M. Lyons Goytacá; E.M. Francisco de Assis; E.M. Custódio Generoso Vieira; E.M. Custódio Siqueira; E.M. Iniciação Agrícola José Francisco Mota Vasconcelos; E.M. Leopoldino Maria e E.M. Maria Lúcia.

da não alteração dos conteúdos do Plano Político Pedagógico, e, a miscelânea entre ensino de cultura afro-brasileira e indígena com religião criando o respaldo da laicidade.

Por isso, optamos pela abordagem dicotômica entre quantitativo-qualitativo em concordância com Minayo (1996), pois os dados quantitativos e os qualitativos se complementam na pesquisa. A qualitativa, pela sua abrangência na interpretação dos fenômenos sociais, ao invés de explicações em termos da relação causa/efeito (Monteiro, 1998). Portanto, optamos pelas técnicas de entrevistas semiestruturadas, observação e questionários dirigidos aos funcionários das escolas. E como método de análise, pudemos denotar os posicionamentos reais, mediante a confrontação das suas opiniões (observação), com suas respostas frente os questionários.

Discussão e Resultados

A história brasileira encontra as suas raízes fortemente atreladas ao passado escravista, pois ele repercutiu em todas as esferas da sociabilidade nacional, desde os políticos e socioeconômicos até o âmago das relações domésticas. O regime escravocrata utilizou largamente a população negra em diáspora de diferentes nações do continente africano como trabalhadores escravizados. No início do século XVI, a colonização ocorreu em paralelo ao processo do cultivo da cana-de-açúcar, sendo administrado pelos senhores de engenho que tinham o domínio absoluto das terras. Na *démarche* por desenvolvimento, através dos séculos, todo esse processo culminou em benesses materiais para as classes dominantes, paralelo aos gravíssimos retrocessos sociais às classes menos abastadas.

A cidade de Campos dos Goytacazes se insere de modo expressivo no contexto supracitado, em razão de concentrar o maior número de escravos da província do Rio de Janeiro, de maneira que mais de 60% da população local era escrava. A título de exemplificação, sabe-se que o maior local possuía mais de 1.400 escravos. Na atualidade, faz-se visível, no município, uma expressiva presença da população negra. Esta afirmação nos possibilita estabelecer reflexões acerca da situação dos significativos vestígios do processo de escravidão (HENRIQUES, 2010).

O processo de colonização na região norte do estado do Rio de Janeiro teve início no século XVII, por meio da pecuária e, posteriormente, da cultura canavieira. Para a formação da pecuária em Campos dos Goytacazes, as primeiras cabeças de gado chegaram em 1633, em

Campo Limpo (LIMA, 1981). As terras da região eram excelentes para a criação animal e favoreceram a exportação para a capital do Rio de Janeiro e para os estados da Bahia e Minas Gerais. Com a facilidade que se tinha na época do aforamento de terras, ou seja, direito atribuído ao proprietário de terra e aos seus herdeiros de “dar ou tomar a terra”, atraíram-se indivíduos de posses remediadas, aventureiros e fugitivos da justiça, que consideravam a região uma localidade estratégica para refúgio. A produção industrial do açúcar se inicia no século XVIII e passa a estar associada ao sucesso da comercialização deste produto. Frente a este fato, no início do século XIX, a lavoura canavieira se torna um elemento hegemônico na economia local, levando ao geógrafo campista Alberto Lamego a afirmar que a

História política e social de Campos destaca-se pela consequência do sucesso que a atividade econômica e agrícola e pastoril obtiveram; sem esquecer a importância da produção agrícola e pecuária que foram elementos para formação econômica da região (LAMEGO, 1945, p. 100).

Neste período, observa-se um acréscimo nos números de engenhos em Campos dos Goytacazes: até no ano de 1828, eram 700 fábricas, e a produção continuou crescendo. Esse fator é explicado pela concentração de propriedade, condicionada à alta produtividade dos engenhos a vapor. De acordo com o relato da historiadora Alves (2009, p. 35), o acréscimo produtivo, logrou a substituição dos engenhos por engenhocas: *“Em 1827, foi instalado o primeiro engenho a vapor. As moendas de ferro iam substituindo os rolos de madeira”*.

Em 1880, intensificou-se a produção açucareira, engendrando na necessidade de maior investimento e concentração de capital, afastando os pequenos produtores e instaurando uma nova fase na região campista. O século XIX em Campos é marcado pelo processo de urbanização e modernização, porém, devido a muitas modificações ocorridas no entorno local, encontram-se dificuldades em delimitar os limites do município. O processo de expansão urbana conduziu a ascensão de Campos na condição de pólo capitalista regional, ampliando sua população urbana e a variedade de serviços.

Em 1872, Campos contava com 88.825 habitantes e, destes 19.520 hab. se concentravam na zona urbana; em 1892, o total de 105.534, sendo que 26.951 hab. eram representados pela população urbana, da qual 21.316 pessoas (21,15%) se ocupavam do comércio, das “indústrias” de vestuário, do couro, do mobiliário, das edificações entre outros (ALVES, 2009, p. 39).

A demanda por urbanização propiciou diversas modificações sociais da população campista no século XIX, gerando uma significativa alteração na infraestrutura da sociedade. Com esta transformação, há novas possibilidades de trabalho, a criação de cargos especializados, demandados por serviços mais sofisticados, e o aumento populacional se dá de modo proporcional à distribuição de serviços.

No processo pós-abolição, o movimento abolicionista limita-se em requerer uma “liberdade formal” e esquece-se de levar em conta a situação desse escravo como “classe”, pois agora sua força de trabalho é explorada por outra. Ao se defender a abolição em busca do progresso, entendido como desenvolvimento capitalista, o movimento identifica como interesse do negro a generalização dessa igualdade formal (LIMA, 1981 p.146). Isso nos leva a compreender que essa liberdade formal não atenderia a uma igualdade de classes, pois os interesses egoístas dos senhores burgueses continuaram permanentes, sem nenhuma modificação. Segundo Mattoso (1992, p. 239) a abolição não trouxe quaisquer formas de assistências socioeconômicas para os escravos recém-libertos, ou seja, este contingente estava abandonado à própria sorte.

Com as novas transformações e as novas relações de trabalho, as alianças entre os abolicionistas e ex-escravos são rompidas, pois os interesses de ambos começam a aparecer separados. Agora, o negro é levado a lutar sozinho pelos seus próprios meios. Quando este negro não aceitava as más condições de trabalho e a submissão aos seus senhores, ele era considerado “malandro e vagabundo”. Lana Lage coloca que,

entrado no estado livre, julga-se o negro igual em tudo e por tudo a seu antigo senhor, tão bom como tão bom, diz ele, e desse erro fatal, próprio da ignorância e servilismo em que têm vivido, querem se elevar, mas, sem base para isso, escorregam para a vadiagem e para o vício, companheiros inseparáveis de preguiça. (LIMA, 1981, p. 147)

Para amenizar este grave problema que surge pós-abolição, o senhor tem como proposta uma relação paternalista², de tutela. Os senhores depositam um “novo olhar” no negro liberto, integrando-o e reeducando-o para que ele possa ser aproveitado no trabalho livre. A fim de obter este resultado, era preciso colonizar este negro, casá-lo, dar vestimentas, impor costumes e tradições e propor um olhar mais competitivo e ambicioso, pois agora ele é

² Conceito utilizado por Gilberto Freyre em “Casa Grande e Senzala” para designar a proteção que os senhores de engenho atribuíam aos ex-escravos, como vestimenta, alimentação, etc.

remunerado e aceito pela sociedade. A classe dominante tinha como intuito que o negro entendesse seu lugar como liberto que consistia, no exercício do trabalho e formação de uma família. Caso esse ex-escravo quebrasse as regras estabelecidas ou viesse a questionar os modos que a liberdade que lhe foi concedida, ocorria que,

Se a coação a nível ideológico e econômico falhar como meio de garantir um comportamento adequado por parte do liberto, fica a advertência de que a lei tem meios pra reprimir os que tentarem ultrapassar os limites traçados pelo dever e moralidade, ou seja, os que tentarem ultrapassar os limites da própria liberdade permitida (LIMA, 1981, p. 151).

Ao tratar da temática racial no Brasil a partir do escopo burocrático, tornam-se cada vez mais nítidas as concepções vigentes no *status quo* sobre a referida questão. Esses valores estão socialmente difundidos, pois permeiam as preferências da burocracia brasileira. Deve-se observar a relação confusa entre a esfera pública e privada, que, com a criação de instituições de ensino superior, formam-se novos aparatos de sustentação de ideias racistas, como explicitado pela intelectual brasileira Lilia Mortiz Schwarcz. As faculdades de Direito de São Paulo e de Medicina da Bahia e Rio de Janeiro, cada qual à sua maneira, forjam explicações de cunho científico para a questão racial no Brasil, bem como um quadro de profissionais a desempenhar papéis na vida pública e no aparato burocrático estatal. Em virtude de que

São dois modelos que, nesse contexto, parecem cumprir um acordo tácito, uma divisão entre locais distintos de inserção: o universo oficial, o espaço familiar. Com efeito, se essa *visão racial* da nação partiu dos estabelecimentos científicos, esteve sobretudo presente no domínio das relações pessoais, das vivências cotidianas, das experiências mais intimistas (SCHWARCZ, 1994, p. 13).

O Ministro da Fazenda Rui Barbosa, por meio de um decreto datado em 14 de dezembro de 1890 e de uma Circular nº 29 de 13 de Maio de 1890, ordena queima dos documentos referentes à escravidão. De acordo com o sociólogo brasileiro Octávio Ianni (1959, p. 112), “*era um modo de tornar ainda mais nobre o gesto da abolição e estabelecer a fraternidade, solidariedade e comunhão dos brasileiros*”. A negação da realidade histórica dá o caráter ambíguo das relações raciais no Brasil, país onde é proibido ter preconceito, bem como é proibido abordar quaisquer problemas sobre realidade racial multifacetada. Ao passo

que as instituições públicas e econômicas se constituíram exclusivamente de indivíduos brancos, *“Os governos, ministérios, secretarias, repartições, diretorias de empresas, gerências e assim por diante – tudo é território de branco”* (IANNI, 1959, p. 126).

As assimetrias de poder se protegem em definições vagas e abstratas da Constituição, na qual o governo estabelece a ideia de democracia entre as raças e etnias para assegurar um convívio social harmônico, enquanto proíbe quaisquer tipos de insurreições populares. *“Trata-se de uma ideologia que estabelece os ideais dos legisladores e governantes sobre a maneira de apagar-se ou diluir-se a divisão real entre as pessoas de raças e etnias diversas.”* (IANNI, 1959, p. 131.). Tendo em vista que *“tanto nas administrações de notáveis como nas burocráticas, a estrutura do poder estatal teve uma poderosa influência na cultura”* (WEBER, 2012, p. 33). Assim, a temática racial, dentro do escopo burocrático, seguiu os critérios sociais estabelecidos.

A burocracia é um elemento primordial à organização do estado moderno, bem como aos setores de origem privada, e, para que ela possa existir, a sociedade deve ter alcançado um grau mínimo de desenvolvimento e estabilidade econômica. Segundo Max Weber (2012, p. 33), *“a tendência burocrática é influenciada por necessidades provenientes da criação de exércitos em armas, condicionada por políticas de poder e pelo desenvolvimento da fazenda pública vinculada ao aparelho militar”*. Sua presença já foi constatada na Antiguidade, o seu grau de complexidade é paralelo ao desenvolvimento econômico do local em questão, pois, segundo o autor,

O pré-requisito normal para a existência estável e continuada, e inclusive para a instauração de administrações burocráticas puras, é um certo grau de desenvolvimento de uma economia monetária (WEBER, 2012, p. 22).

Tendo em vista o grau de complexidade atingido pela sociedade moderna, através do desenvolvimento contínuo das forças produtivas e complexificação das relações sociais, a burocracia acompanhou esta progressão. Em função disto, segundo o autor supracitado, a burocracia moderna obedece a três princípios cabedais para sua existência e funcionamento. O primeiro princípio é o da organização mediante aparelhos jurídicos estáveis, em que as tramitações devem seguir *“leis ou ordenamentos administrativos”*. O segundo princípio é a necessidade da autoridade, e por esta há a garantia da distribuição estável de funções, de maneira que o funcionário pode valer-se de *“meios coativos”* para assegurar o funcionamento burocrático; e, como terceiro princípio, tem-se a garantia dos direitos por meio de um

“sistema de normas”, com o propósito de garantir que apenas indivíduos qualificados possam prestar determinados serviços. De acordo com o intelectual alemão, *“estes três elementos constituem, no governo público [...] a “autoridade burocrática” (Ibidem)”*.

A ideia de autoridade burocrática precede os princípios de hierarquia e subordinação, visando à organização das tarefas laborais e sua execução de forma estável. Uma vez que *“a administração do cargo ajusta-se a normas gerais, mais ou menos estáveis, mais ou menos precisas, e que podem ser aprendidas. O conhecimento destas normas é um saber técnico particular que o funcionário possui.”* (WEBER, 2012, p. 12). Estas formulações culminam na criação de procedimentos preestabelecidos, nos quais os agentes na base da hierarquia burocrática são capazes de agir ou reagir pela utilização das normas vigentes, ao passo que, por muitas vezes, os agentes no topo da hierarquia perfazem sua dominação pelos mesmos instrumentos. Em meio às disputas internas, crenças e valores para além da racionalidade do funcionamento institucional, passam a interferir no andamento das atividades.

Durante o processo de tomada de decisões e sua execução, podem ser gerados conflitos dentro corpo burocrático. Muito se recorre à ideia de lealdade ao órgão/repartição para legitimar e justificar o caráter pessoal das escolhas realizadas e travesti-las com a ideia de impessoalidade e funcionalidade. Deve-se ter em vista, porém, que os valores culturais destes indivíduos estão no bojo destas ações. A racionalidade burocrática começa a se organizar em torno dos valores do chefe e funcionários próximos a ele, com o discurso de objetivos funcionais. Passa-se a considerar ideais de “partido”, “comunidade”, “igreja” e “nação”. Deste modo, é concedido um halo ideológico ao chefe, e daqueles a partilharem dos seus valores.

O agente burocrático que possui uma situação socioeconômica privilegiada é propenso a se tornar perito e atingir um grau elevado de estima dentro do aparato burocrático em virtude como o poder é socialmente distribuído. Implica dizer que este indivíduo é *“detentor qualificação para a qualificação; e estes certificados, naturalmente, fazem ressaltar o “elemento de status” dentro da qualificação social do funcionário”*. (WEBER, 2012, p. 14-15). Corroborando, assim, para reprodução de valores dominantes dentro aparelho burocrático em nome de uma suposta funcionalidade. Para consubstanciar ainda mais este quadro, o funcionário público goza dos direitos de pertencimento, pois há garantias legais que o protegeram contra transferências arbitrárias e demissões com a finalidade de garantir os deveres e objetivos do cargo, livres de opinião pessoal, pois dão espaço para fomentar o quadro inverso.

Na concepção weberiana, *“o tipo puro de funcionário burocrático é nomeado por uma hierarquia superior. Um funcionário escolhido pelos governadores não é uma figura puramente burocrática”* (WEBER, 2012, p. 15). Quando tem suas habilidades e eficácia reconhecidas, tem um desempenho melhor do que os demais, estando em igualdade de condições trabalho. Por esta razão, este agente nem sempre possui um diploma. Segundo Weber, este hábito engendrou na prática na qual

O cuidado de considerar capacidades pessoais e intelectuais, independentemente do caráter frequentemente subalterno do certificado de estudos, levou a uma condição na qual os cargos públicos mais elevados, principalmente os de “ministro”, são preenchidos fundamentalmente sem levar em consideração tais certificados (WEBER, 2012, p. 20).

Mesmo admitindo a interferência de elementos externos à execução do trabalho burocrático, a formulação de Max Weber (2012, p. 26) define que o profissional deste campo tem a *“índole puramente pessoal do trabalho burocrático, com a sua separação de princípio entre a esfera privada do funcionário e a oficial”*. Ou seja, um traço característico do funcionário burocrático é execução de suas funções conforme suas preferências pessoais, uma vez que se elas estão em comum acordo com as normas estabelecidas, provendo assim a impessoalidade necessária durante a realização de suas tarefas. Em razão das especificidades da construção do Brasil enquanto nação, este tipo ideal de funcionário se torna impensável porque a esfera do privado se confunde com o público no aparato burocrático. Desta forma, é dada vazão aos valores éticos e morais que afetam diretamente seu posicionamento ao desempenhar suas funções dentro do aparelho estatal.

Em virtude das condições de formação sócio-históricas e políticas do Brasil outrora mencionadas, concluímos que as concepções recorrentes ao senso comum, quando se trata das temáticas das relações étnico-raciais, preservam traços marcantes de como foram constituídas as relações sociais entre negros e brancos no arrolar dos séculos. Neste presente artigo, tendo como o foco a gestão escolar, pudemos comprovar este fenômeno por meio da realização sistemática de trabalhos de campo e utilizando como métodos entrevistas semiestruturadas, aplicações de questionários e elaboração de diários de campo.

Notamos que discursos falaciosos, como o Mito da Democracia Racial na formulação empregada pelos sociólogos Octávio Ianni e Florestan Fernandes, encontram-se arraigadas no ideário de parte dos gestores e educadores. O que incorre a uma debilidade ao implantar o

Artigo 26-A da LDB 9.394/96. Em razão de que, na concepção de uma parte significativa destes profissionais, emprega-se uma noção equivocada de “igualdade” entres as diferentes raças, e, por esta razão, é demasiado exagero lançar mão, de forma ostensiva, do ensino da cultura afro-brasileira e indígena. Por isso, em muitas escolas, constatamos que apenas as celebrações do Dia do Índio (19 de abril) e Consciência Negra (20 de novembro) eram o suficiente para abarcar um ano completo de ensino destes conteúdos.

Ao passo que, em muitos momentos, era difícil perceber a real postura acerca do tema, uma vez que os gestores e professores lançavam mão de minúcias do funcionamento do Projeto Político Pedagógico (PPP) escolar para justificar a não execução plena da lei. Com isso, alguns desses profissionais tentavam dissuadir a equipe de pesquisa com conhecimentos específicos das ocupações burocráticas exercidas por eles. No momento em que constatamos este quadro, fomos compelidos a recorrer à teoria sociológica de Max Weber, pois, para além das definições acerca de burocracia e elementos culturais as suas definições de sociologia da dominação, foram as que melhor atenderam as vicissitudes encontradas por nós.

Dentre as formulações weberianas sobre dominação, a que encontramos amiúde no escopo escolar foi a Dominação legal que tem por princípio básico que *“qualquer direito pode ser criado e modificado mediante um estatuto sancionado corretamente no que diz respeito a sua forma. A associação que domina é eleita ou nomeada.”* (WEBER, 2016, p. 544). Esta formulação se traduzia no campo vivenciado por nós sob duas formas, conformação e conflito. Ao que tange a primeira, gestores e educadores manifestavam um acordo tácito para o descumprimento do aparato legal, utilizavam as brechas do artigo de lei que estabelece que o conteúdo deva ser ministrado obrigatoriamente, porém o modo e frequência que isso ocorreria ficariam a cargo da instituição escolar, pois *“a utilização de conceitos coletivos não diferenciados, com os quais trabalha a linguagem cotidiana, muitas vezes é um instrumento de perigosas ilusões e sempre é um meio de inibir o desenvolvimento do enunciado correto dos problemas”* (WEBER, 2016, p. 272). Por isso, muitas vezes, eram subsumidas às datas comemorativas supracitadas.

O conflito se manifestava entre os gestores e professores nas instituições em que os educadores buscavam ensinar o conteúdo em máximo acordo com a LDB, e, por sua vez, o corpo pedagógico tentava dissuadi-los. Suas alegações tinham por base ora a ausência de materiais adequados no espaço, ora a intolerância religiosa. Muitas instituições de ensino público enfrentam problemas para conseguir os materiais corretos para tratar do ensino das relações étnico-raciais. Em virtude disso, os professores trabalham com materiais que são

frutos de pesquisas realizadas por eles próprios, ou aqueles que são emprestados de outras escolas com as quais possuam algum tipo de ligação. Utilizam o material que algum colega de outra instituição possui ou, às vezes, utilizam os materiais fornecidos pela escola que os seus próprios filhos frequentam.

Ao que se refere ao aspecto religioso, alguns gestores associam o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena à prática do culto das religiões de matrizes africanas, e, por isso, buscavam vetar o ensino deste conteúdo. Deste modo, era criado o embate entre gestores e professores no ensino público das creches e pré-escolas na cidade de Campos dos Goytacazes.

Conclusões

Fomos para o campo ainda que, nossa pesquisa tenha carecido de questões estruturais (pouca disponibilidade de carros oferecidos pelo setor de transportes da universidade e atraso de bolsas). Conseguimos aplicar os questionários em 12 escolas, com aproximadamente 100 entrevistados. Sendo eles, diretores, funcionários, vice-diretores, professores e coordenadores pedagógicos.

Consideramos as entrevistas significativas, pois, a partir das primeiras observações e dos relatos dos diários de campo utilizados durante a pesquisa, pudemos perceber a necessidade de trabalhar a temática étnico-racial e indígena nas escolas. As respostas dos entrevistados demonstram a ausência do conhecimento sobre a temática em questão. A falta de comunicação entre a direção e orientação pedagógica, sobre a implementação do Art. 26-A da LDB 9.394/96 também foi um dos problemas identificados na maioria das escolas.

Aos professores relatam a ausência de incentivo à aplicação do Art. 26-A da LDB 9.394/96 apesar da menção a situações de preconceito e discriminação racial entre estudantes. Também há de se destacar que muitos entrevistados tiveram dificuldade ao declararem sua cor (branca, amarela, indígena, parda ou preta). Percebemos que muitos funcionários negros, optam pela cor parda. Outros demonstram dúvida em relação à sua cor. Isso nos chamou a atenção, inclusive, estimulando o aprofundamento teórico acerca desta questão. Por fim, percebemos que há interesse da escola em participar de cursos de formação sobre a temática que pretendemos desenvolver posteriormente.

Referências Bibliográficas

ALVES, Heloiza Manhães. **A sultana do Paraíba: reformas urbanas e poder político em Campos dos Goytacazes, 1890-1930**. 1.ed. Rio de Janeiro: Arquivo Público do Rio de Janeiro, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em: Mar. 2017.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília. DF, Outubro, 2004. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&Itemid=30192> Acesso em: Mar. 2017.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. Cap. IV, O escravo negro na vida sexual e de família do brasileiro. 34.^a ed. Rio de Janeiro: Editora Record, p. 372.

HESS, Remi. O momento do diário de pesquisa na educação. **Ambiente e Educação**. Rio Grande, Brasil. Vl. 14, nº1, p. 61-87, 2009.

IANNI, Octavio. **Dialética das relações raciais**. Estudos Avançados nº18 (50), 2004.

_____. **Raças e Classes Sociais no Brasil**. 3^o ed. São Paulo: Editora Brasiliense S.A, 1987.

LIMA, Lana Lage da Gama. **Rebeldia Negra e Abolicionismo**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 6^a ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MONTEIRO, Roberto Alves. **Fazendo e Aprendendo Pesquisa Qualitativa em Educação**. Juiz de Fora: FEME/UFJF, 1998.

PROJETO HISTORAR PRESERVANDO NOSSA HISTÓRIA. **Comunidades Quilombolas de Campos dos Goytacazes, (Conceição do Imbé, Aleluia, Batatal e Cambucá) reconhecidas pela Fundação Palmares**. Campos dos Goytacazes, 6 dez. 2010. Disponível em: < <http://institutohistoriar.blogspot.com/2010/12/comunidades-quilombolas-de-campos-dos.html>> Acesso em: 20 abr. 2017.

SCHWARCZ, Lilian. **Nem Preto Nem Branco, Muito Pelo Contrário: Cor e Raça na Sociabilidade Brasileira**. São Paulo: Coleção Agenda Brasileira, Claroenigma, 2009.

_____. **O Espetáculo da Miscigenação**. Estudos Avançados nº8 (20), 1994.

WEBER, Max. **A Metodologia das Ciências Sociais**; tradução de Augustin Wernert: introdução à edição brasileira de Mauricio Tragetenber. 5^o ed. Campinas: Editora Unicamp, 2016.

_____. **Economia e Sociedade; Fundamentos da Sociologia Compreensiva**. Volume II; tradução de Regis Barbosa e revisão técnica de Gabriel Cohn. São Paulo: Editora Universidade de Brasília, 2004.

_____. **O que é a burocracia?** Conselho Federal de Administração, Brasília, 2012.