



**Unimontes**

Universidade Estadual de Montes Claros

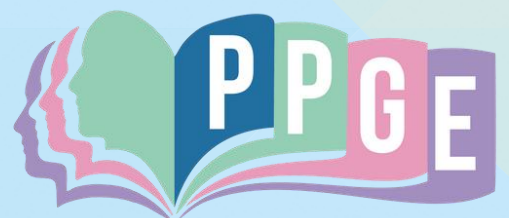
# Os silenciamentos das vozes étnico-raciais na escola

Marluce Soares Dias

Mestrado em Educação

Montes Claros / MG

2023



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Universidade Estadual de Montes Claros**  
**Centro de Ciências Humanas**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

# **Os silenciamentos das vozes étnico-raciais na escola**

**Marluce Soares Dias**

*Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, linha de pesquisa Políticas Públicas Educacionais, Diversidade e Formação de Professores*

Orientadora: Profa. Dra. Zilmar Gonçalves Santos

**Montes Claros / MG**

**2023**



*A divulgação ou reprodução total ou parcial desta dissertação é autorizada exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.*

D541s Dias, Marluce Soares.  
Os silenciamentos das vozes étnico-raciais na escola [manuscrito] / Marluce Soares Dias – Montes Claros, 2023.  
110 f. : il.

Inclui bibliografia.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, 2023.

Orientadora: Profa. Dra. Zilmar Gonçalves Santos.

1. Racismo. 2. Racismo na educação. 3. Educação multicultural. 4. Educação - Aspectos sociais. 5. Cultura afro-brasileira. 6. Currículos. 7. Brasil, Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. I. Santos, Zilmar Gonçalves. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título.

Catálogo Biblioteca Central Professor Antônio Jorge



Universidade Estadual de Montes Claros  
Centro de Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

Os silenciamentos das vozes étnico-raciais na escola

Marluce Soares Dias

Dissertação defendida e aprovada em 29 de julho de  
2023, pela banca examinadora constituída pelas  
pesquisadoras

---

Profa. Dra. Zilmar Gonçalves Santos — Orientadora  
Universidade Estadual de Montes Claros

Profa. Dra. Mônica Maria Teixeira Amorim  
Universidade Estadual de Montes Claros

Profa. Dra. Ângela Cristina Borges  
Universidade Estadual de Montes Claros



*Dedico este trabalho a todos aqueles que lutam por uma sociedade mais justa.*



### *Agradecimentos*

*Agradeço à minha família, à minha mãe, por respeitar as minhas ausências e apoiar a minha escolha, mesmo não concordando.*

*Aos meus irmãos, Lucélia, Lucinei, e Lucimar, e minha sobrinha Maria Ester, por serem parceiros e me fazerem distrair em tantos momentos em que eu não estava bem.*

*Apesar da solidão no mestrado, tive sorte de encontrar pessoas que fizeram o processo mais leve. Suélen e Rose, obrigada pelas trocas, pela força e pela parceria. Laura, que acolheu minhas lágrimas e meus sorrisos durante esse período, você sabe o quanto foram dias de luta, sem você esse caminho teria sido mais difícil, obrigada pela parceria, amiga!*

*Osvaldo, conhecer sua militância me fez crescer significativamente, grata pela oportunidade de fazer o mestrado ao mesmo tempo que você.*

*À professora Viviane, que me inspirou a continuar, a ocupar os espaços, afinal, representatividade importa!*

*Obrigada ao meu querido amigo José Maria, por me apoiar e incentivar desde a minha graduação.*

*À Fernanda e Vanuza, por me motivar a continuar, são as amigas que conhecem a minha nova versão - as fragilidades e a militância, e ainda assim decidem ficar, obrigada!*

*À minha orientadora Zilmar, que me acompanhou e respeitou o meu processo, e compreendeu quando a minha ansiedade falava por mim ou me paralisava... Obrigada por tudo isso, não foi pouco!*



*“O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.”*

(Guimarães Rosa)



DIAS, Marluce Soares. *Os silenciamentos das vozes étnico-raciais na escola*. 2022. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Ciências Humanas. Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros / MG. Brasil.

## RESUMO

---

Neste trabalho, analisamos o processo de efetivação da educação para as relações étnico-raciais no âmbito do currículo escolar, contemplando o ensino da história e da cultura afro-brasileira em cinco (5) escolas do nível fundamental I da rede municipal de ensino do município de Janaúba/MG, conforme determinação da Lei n.º 10.639/03. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, com metodologia utilizada de natureza bibliográfica, acrescida de análise documental e entrevistas, tendo como referência a análise de conteúdo. Assim, os procedimentos metodológicos desta pesquisa foram estruturados na fundamentação teórica de autores como Almeida (2020), Freire (2014), Guimarães (2008), Silva (1999), Lopes (2005), Cavalleiro (2006), Gomes (2010) dentre outros. A coleta de dados foi realizada por meio da análise de documentos oficiais da escola, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), a fim de verificarmos se e como contemplam a educação para as relações étnico-raciais, bem como a realização de entrevistas semiestruturadas com dez (10) professores regentes de sala, com o objetivo de analisar se e como as orientações da estão sendo trabalhadas em sala de aula e verificar se existem dificuldades para realização desse trabalho, se sim, quais são elas. Dessa maneira, percebemos o quanto a temática da educação para as relações étnico-raciais ainda está limitada às datas comemorativas. O silenciamento e o desconhecimento sobre a existência do racismo na sociedade fica evidente na educação. Assim, percebemos o quanto a temática precisa ser aprofundada, tanto nas escolas de nível básico, como na formação de professores, o que demonstra que ainda há lacunas na efetivação da Lei n.º 10.639/03. É necessário também que os materiais didáticos, bem como os livros, que são suportes na educação, contemplem a temática, de forma a valorizar a cultura africana e afro-brasileira, de forma que os alunos compreendam a história e tenham consciência racial. Para que alunos brancos compreendam o seu papel no combate ao racismo.

**Palavras-chave:** Racismo. Educação. Relações Étnico-Raciais. Currículo. Lei n.º 10.639/03.





DIAS, Marluce Soares. *The silencing of ethnic-racial voices at school*. 2023. 110f. Dissertation (Master in Education) — Centro de Ciências Humanas. Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros / MG. Brasil.

## ABSTRACT

---

In this work, we analyze the process of effecting education for ethnic-racial relations within the scope of the school curriculum, contemplating the teaching of Afro-Brazilian history and culture in five (5) schools of the fundamental level I of the municipal teaching network of the municipality of Janaúba/MG, according to the experience of Law No. 10.639/03. The research is characterized as qualitative, with methodology used of a bibliographical nature, plus documental analysis and interviews, having as reference the content analysis. Thus, the methodological procedures of this research were followed in the theoretical foundation of authors such as Almeida (2020), Freire (2014), Guimarães (2008), Silva (1999), Lopes (2005), Cavalleiro (2006), Gomes (2010) among others. Data collection was carried out through the analysis of official school documents, such as the Pedagogical Political Project (PPP), in order to verify whether and how to contemplate education for ethnic-racial relations, as well as conducting semi-structured interviews with ten (10) classroom teachers, with the aim of analyzing whether and how the guidelines of Law No. 10.639/03 are being worked on in the classroom and verifying whether there are difficulties in carrying out this work, and if so, what they are. In this way, I considered how much the theme of education for ethnic-racial relations is still limited to commemorative dates. The silencing and ignorance about the existence of racism in society is evident in education. Thus, how much the theme needs to be deepened, both in basic level schools and in teacher training, which demonstrates that there are still gaps in the implementation of Law 10.639/03. It is also necessary that the teaching materials, as well as the books, which are supports in education, address the theme, in order to defend African and Afro-Brazilian culture, so that students understand history and have racial awareness. So that white students understand their role in combating racism.

**Keywords:** Racism. Education. Ethnic-Racial Relations. Curriculum. Law No. 10.639/03.



# SUMÁRIO

---

<b>Apresentação da Pesquisa.....</b>	<b>12</b>
Introdução.....	12
Justificativa.....	14
Problemas e objetivos.....	16
Percurso metodológico.....	17
Estrutura da dissertação.....	19
Referências.....	20
<b>Artigo 1: Racismo no Brasil e suas implicações e enfrentamentos na educação escolar.22</b>	
1.1 Introdução.....	22
1.2 Concepções de raça, racismo, preconceito racial e discriminação.....	24
1.3 As implicações do racismo na sociedade.....	30
1.4 As implicações do racismo na educação.....	35
1.5 Concluindo.....	46
1.6 Referências.....	47
<b>Artigo 2: Currículo e relações étnico-raciais.....</b>	<b>50</b>
2.1 Introdução.....	50
2.2 O currículo – relações de poder e descolonização .....	51
2.3 Currículo e legislações para a diversidade.....	59
2.4 A educação étnico-racial na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	61
2.5 Políticas públicas afirmativas e o currículo.....	64
2.6 Concluindo .....	67
2.7 Referências .....	69
<b>Artigo 3: A invisibilidade do racismo estrutural: análise dos dados.....</b>	<b>72</b>
3.1 Introdução.....	72
3.2 Descrição da pesquisa/percurso metodológico.....	75
3.3 Organização/análise dos dados.....	78
3.4 Categoria 1 – O currículo e o contexto da influência.....	79

3.4.1 O contexto de interesses: elaboração do currículo oficial .....	83
3.4.2 O contexto da prática: o que os professores fazem com o currículo oficial.....	84
3.5 Categoria 2 – Formação de professores para as relações étnico-raciais.....	88
3.6 Categoria 3 – A prática docente e a invisibilidade do racismo na escola .....	93
3.7 Caminhos a serem percorridos.....	102
3.8 Biografia das mulheres listadas.....	104
3.9 Referências.....	106
<b>Considerações.....</b>	<b>109</b>

## INTRODUÇÃO

---

*Se a democracia racial não é uma realidade, é com certeza uma ótima utopia para imaginar.*

(Lilia Moritz Schwarcz)

Silenciar-se perante atitudes de racismo é reforçar o estigma que abrange as pessoas pretas no Brasil. Nesse viés, a escola e a sala de aula se mostram como um dos locais mais propícios para que docentes e demais profissionais da educação atuem, tendo em vista mitigar ou até mesmo contribuir para extinguir o racismo na sociedade. Nessa perspectiva, nos moldes de Cavalleiro (2000), o posicionamento silencioso e a neutralidade de docentes perante ideias e práticas racistas contribuem para intensificar o sentimento de inferioridade e baixa autoestima na criança afro-brasileira.

Há que se questionar: existe um lugar de neutralidade? Para Paulo Freire não, não existe neutralidade, pois, nas palavras do autor: “Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou o meu medo de acusar a injustiça? ‘Lavar as mãos’ em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele” (Freire, 2014, p. 109). Alinhadas com essa afirmação de Freire, de que não existe neutralidade, entendemos que, na prática pedagógica, ocorre uma opção por silenciamentos perante situações de racismo e/ou preconceito racial. Compreendemos, dessa forma, que é por falta de formação ou pela intenção de se manter na neutralidade é que o racismo ainda se mantém presente no cotidiano das salas de aulas, com a convivência dos professores que escolhem a neutralidade, daqueles que renunciam da sua autonomia enquanto educadores para a luta contra as injustiças.

Esta pesquisa é, desse modo, uma forma de propor reflexões sobre esse silenciamento, sobre esse lugar de neutralidade. Utilizando da minha voz, para ecoar a voz de tantos outros silenciados por esse viés ideológico de dominação de um grupo sobre outro que o inferioriza e silencia. Esta pesquisa é, pois, uma maneira de mostrar que é preciso se posicionar contra o racismo e para isso é necessário reconhecer que ele existe, inclusive nos espaços escolares, e precisamos estar atentos para perceber e intervir, além de realizar um trabalho para a conscientização dos alunos a respeito dessa temática.

Neste trabalho, analisamos o processo de efetivação da educação para as relações étnico-raciais, no âmbito do currículo escolar, tomando como referência a Lei n.º 10.639/03, uma conquista histórica do movimento negro, que alterou a Lei nº 9.394/96, tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira no currículo oficial da educação básica. Essa lei foi promulgada em 2003 e reformulada em 2008 para inclusão da temática indígena através da Lei 11.645/2008. Assim, o artigo 26A da Lei 9.394/96, a partir do ano de 2008, determina que, nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se “obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (Brasil, 1996). No entanto, neste trabalho, optamos por utilizar a Lei n.º 10.639/03 por esta representar um marco histórico na luta pelos direitos da população negra no Brasil, mas compreendemos a importância da inclusão da temática dos povos indígenas

Estudar sobre relações étnico-raciais na educação perpassa pela reflexão de como a educação formal é necessária para uma transformação social. Nesse sentido, a pesquisa visa contribuir como ferramenta de desconstrução de uma epistemologia que nega a prática educativa como exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos. Numa perspectiva que concebe a prática educativa não somente como transmissora de conteúdos, mas uma prática que redescobre, constrói e ressignifica conhecimentos. Essa prática se baseia na proposta defendida por Freire (2014), uma educação inclusiva e democrática, respeitando as diferentes culturas, em que o professor tem um importante papel de ir além dos conteúdos.

Nessa perspectiva, Gomes (2012) reforça essa ideia quando discute a rigidez das matrizes curriculares ainda centradas em conteúdos desarticulados com as múltiplas realidades sociais. Nesse sentido, faz-se necessário que o professor tenha uma formação que possibilite uma educação para a diversidade.

É importante salientar que a obrigatoriedade do ensino de história da África e culturas afro-brasileiras, de acordo com a Lei n.º 10.639/03, não deve ser confundida com mais conteúdos escolares, ou mais uma disciplina, é necessário que seja vista, trabalhada, como uma proposta para uma educação antirracista. Como proposto por Gomes (2012), essa educação se dá através da “[...]fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um ‘outro’, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala” (Gomes, 2012, p. 105).

Para Moreira e Candau (2003), a escola ainda é um espaço onde existem dificuldades para lidar com as diferenças. Nas palavras dos autores, a escola “tende a silenciá-las e neutralizá-las” (Moreira; Candau, 2003, p. 161). A interculturalidade considera, dessa forma, que para além do respeito, se faz necessário a valorização da cultura e da diversidade.

Nessa perspectiva, torna-se necessário o estudo sobre a história da população negra e a articulação de novas práticas que promovam o reconhecimento da cultura afro-brasileira, bem como a formação dos profissionais da educação para que estes estejam preparados para lidar com as diferenças que se apresentam em sala de aula.

### **Justificativa**

O interesse pelo estudo da temática dessa pesquisa surgiu a partir do ingresso na educação, por meio do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Trata-se de uma escolha das circunstâncias da vida, da qual sou muito feliz, digo pelas circunstâncias, porque foi a opção mais acessível na época, e desde então, chegar ao mestrado era um dos objetivos. E com todas as fragilidades e desafios da graduação, esse desejo continuou firme ao longo da minha formação.

A graduação em pedagogia me fez repensar a vida, a sociedade, a educação e a experiência do “chão da escola”. Através dos estágios curriculares ainda durante a graduação, evidenciaram-se inúmeros desafios que a educação pública enfrenta no Brasil, desafios que me fizeram questionar se esse destino era realmente onde eu queria chegar. E ainda durante os últimos estágios, comecei a trabalhar em uma escola da rede privada de ensino, que me fez enxergar, acreditar na educação e desejar uma educação pública de qualidade, democrática e emancipadora. Penso que, enquanto educadores, essa deve ser a nossa visão de educação.

Dentro desse contexto das minhas experiências nos estágios, tanto na rede pública quanto na rede privada, é que problematizei inúmeras questões. E no ano de 2020, em meio à pandemia da Covid-19, ao pensar no projeto para o ingresso no mestrado, dentre tantas temáticas que me motivaram, pensar nas diferenças, no quanto precisamos de uma educação emancipadora, que forme pessoas não somente para o trabalho, mas para viverem em sociedade, foi que a temática das relações étnico-raciais surgiu como escolha do tema do projeto.

Desse modo, relembrar as experiências nos estágios em que, nessas ocasiões, pude observar o trato desigual com os desiguais na escola, que aqui refiro à agressividade traduzida na tonalidade vocal, aos elogios que negam, à ironia, à indiferença com a qual meninos e

meninas de cor negra eram tratadas (os) pelos profissionais da escola, foram fatores que me fizeram trazer a temática do racismo para a discussão, e somado a isso, o fato do silenciamento desta temática no currículo escolar durante o meu período de estudante no ensino fundamental e Médio, uma vez que, quando a Lei n.º 10.369/03 foi aprovada, ainda estava na então terceira (3º) série do ensino fundamental. E só olhando agora para a minha formação na educação básica, percebi que os conteúdos da história e cultura africana e afro-brasileira não foram trabalhados, assim como a experiência da graduação, em que, durante esse período, a temática foi abordada de forma rasa e pontual, sendo englobada na questão da inclusão e da diversidade.

É válido destacar que a inclusão desses conteúdos, fruto de políticas afirmativas como a Lei n.º 10.639/03, vão além de uma reparação histórica ao período de escravidão e opressão impostos aos povos africanos e indígenas. Essas ações afirmativas intencionam a valorização e o fortalecimento desses grupos. Dessa forma, faz-se importante questionarmos como esse tema tem sido abordado nas universidades.

Na minha formação no curso de Pedagogia, havia uma disciplina que englobava educação, diversidade e direitos humanos, com carga horária de 36 horas. Essa inclusão foi suficiente para minha formação? Se considerarmos que esse tema perpassa todo o currículo, penso que não, ainda temos muito caminho pela frente.

Sendo assim, pesquisar sobre essa temática, pensando nas dificuldades encontradas pelos professores para a efetivação da Lei n.º 10.639/03, foi o caminho escolhido para percorrer durante o mestrado. Um caminho em que, pensar as realidades pela ótica de grupos historicamente excluídos nos faz pensar em uma educação para a multiculturalidade.

Outro motivo que me levou a pesquisar essa temática, mesmo não sendo meu lugar de fala, foi a partir do conceito de Djamilla Ribeiro (2017) que defende que o lugar de fala determina o nosso posicionamento. Assim, a autora reforça que é necessário romper com o discurso de que somente quem tem lugar de fala pode tratar determinados assuntos, pois é importante que as pessoas que ocupam lugares de privilégios possam se posicionar para contribuir com as lutas daqueles que são subalternizados. Dessa forma, enquanto mulher branca, utilizo do meu lugar de fala social, para somar as forças e reconheço a importância de expandir a discussão sobre as questões raciais, pois, quando compreendo que somente o fato de ser branca me faz possuir privilégios em função do racismo estrutural que me coloca em lugares, situações e posições diferentes das pessoas negras (assim como o fato de ser mulher, me coloca em lugares, situações e posições diferentes dos homens) é que não posso escolher o lugar de

‘neutralidade’ e permanecer repetindo o discurso do colonizador, um discurso de superioridade. Existe outra opção, existe a opção de se opor às desigualdades, se opor ao sofrimento e exclusões destinadas a determinados grupos por conta de uma marcação, seja ela qual for. Não reconheço que o fato de ser branca me faça superior a outro, dessa forma, eu escolho ir contra o racismo, e qualquer que seja a marcação de superioridade.

Assim, as minhas experiências nos estágios me fizeram perceber que existem diferenças entre escolas públicas e privadas, assim como existe um tratamento desigual para crianças brancas e negras. A percepção dessas desigualdades gerou incômodos, mas também o desejo de uma educação de qualidade para todos, que defenda a diversidade e a igualdade. Desse modo, considero a educação um espaço privilegiado para o debate, parafraseando Paulo Freire “se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (Freire, 2000, p. 67).

Por acreditar nessa transformação e perceber as estruturas da nossa sociedade e as dificuldades para se ter uma educação libertadora, é que me engajo nessa luta, pois, para a construção de uma sociedade menos racista, faz-se necessário a participação de todos. E como mencionado no parágrafo anterior, por ter presenciado tais situações na sala de aula, é que vejo a necessidade de ampliar o debate, uma vez que, neste período, percebi o quanto os professores se sentem despreparados, (abro um parêntese para questionar esse despreparo, pensemos: a culpa é de quem? Do professor que não trata a temática em sala ou do sistema que ignora essa pauta na formação dos professores?) para lidar com a discriminação em sala de aula, de forma que este estudo é uma maneira de contribuir para uma reflexão na prática dos profissionais que atuam na educação, sendo o ambiente escolar um espaço de privilégio para proporcionar uma educação que pense nas questões sociais, que formem cidadãos críticos e conscientes.

Assim, pesquisar sobre essa temática é uma forma de esperar, de trazer para a discussão um tema silenciado, mas de fundamental importância para a superação do racismo, e para construirmos uma sociedade democrática.

### **Problemas e objetivos**

Esta pesquisa que envolve relações étnico-raciais, educação e currículo visa contribuir na compreensão desses temas para uma educação emancipadora, assim, o problema desta pesquisa centra-se na questão de como tem se efetivado a Lei nº10.639/03 nas escolas do município de Janaúba/MG.



Nesse sentido, a pesquisa possui como objetivo geral: analisar o processo de efetivação da educação para as relações étnico-raciais no âmbito das práticas de ensino da história e da cultura afro-brasileira em seis (5) escolas da rede municipal de ensino do município de Janaúba/MG, conforme determinação da Lei nº 10.639/2003. Já os objetivos específicos são: verificar como e se as orientações da Lei n.º 10.639/03 estão presentes no PPP da escola e nas atividades curriculares; analisar como os professores (as) dos anos iniciais do ensino fundamental I da rede municipal do município de Janaúba estão lidando e trabalhando com as determinações da Lei n.º 10.639/03; analisar se os professores (as) tiveram em seu processo de formação inicial ou continuada estudos sobre a história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira, conforme determina o artigo 26A da LDB 9.394/96; e por fim, analisar se existe alguma diferença nas atividades curriculares, planejamento, entre as escolas pesquisadas.

### **Percurso metodológico**

Considerando a natureza da investigação do presente estudo, entendemos ser a abordagem qualitativa a mais adequada, visto que esse caminho metodológico consegue assegurar a riqueza dos dados, possibilitando o desenvolvimento de uma verificação mais apurada das informações, de forma que os objetivos delineados para esta pesquisa pudessem ser atingidos.

Segundo Minayo (2002), a pesquisa qualitativa é uma abordagem que responde a questões particulares, com nível de realidade que não pode ser quantificado, a autora acrescenta ainda que essa abordagem “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 2002, p. 21-22).

De acordo com Grande e Kleiman (2007), a pesquisa qualitativa busca compreender e interpretar fenômenos que acontecem no mundo social, de modo a compor significado acerca daquilo que é realizado pelo ser humano, contribuindo, assim, para que a realidade não seja única e acabada, pelo contrário, ela deve ser múltipla e complexa.

Desse modo, foram consideradas, neste trabalho, questões relativas ao poder, à ideologia, à história e à subjetividade, levando em conta que, conforme os pressupostos teóricos utilizados a partir de autores como: Almeida (2020), Freire (2014), Guimarães (2008), Silva

(1999), Lopes (2005), Cavalleiro (2006), Gomes (2012), dentre outros, a metodologia de pesquisa deve ser pautada pela ética e a partir de uma perspectiva voltada para o contexto político-social da prática da pesquisa, ao pensar no potencial emancipatório que esta pode ter. Esta pesquisa pode, portanto, ser útil para os grupos que sofrem com o preconceito, o racismo e a discriminação, no sentido de expor os resultados reais da pesquisa, mostrando as situações de poder, de neutralidade em relação à violência contra esses grupos, que geralmente são menos representados na sociedade.

Nesses grupos marginalizados, encontram-se boa parte dos sujeitos sociais fragilizados no processo de aprendizagem, assim, Bortoni-Ricardo (2008) aponta a pesquisa qualitativa no processo ensino-aprendizagem como uma maneira de refletir acerca da prática docente, na qual as/os atoras/es escolares apresentam rotinas engessadas, isto é, pautadas no comodismo, que impossibilita, por vezes, identificar determinados padrões estruturais de rotina existentes no ambiente escolar, o que contribui, portanto, para a exclusão de certos sujeitos neste ambiente, de modo geral, dos corpos negros, homossexuais, travestis, transexuais, dentre outras identidades.

A pesquisa foi iniciada com a revisão de literatura, para a compreensão, aprofundamento e delimitação da temática envolvendo as questões étnico-raciais e o currículo. Essa etapa foi importante para possibilitar um panorama de pesquisas sobre um tema, de modo que utilizamos o embasamento teórico para a compreensão dos estudos realizados sobre a questão aqui retratada.

Com o objetivo de analisar como se dá a prática escolar no que se refere ao nosso objeto de estudo, utilizamos também a pesquisa de campo, que contribuiu para a obtenção de informações acerca do nosso problema de estudo. Segundo Neto (2002), para além de uma aproximação com o objeto, a pesquisa de campo possibilita também “criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo” (Neto, 2002, p. 51). Como técnica de coleta de dados, utilizamos da análise documental, tais como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e plano de aula dos professores, para a compreensão de como a temática da história e cultura afro-brasileira são contempladas nesses documentos, sendo também uma forma de analisar como os professores trabalham com essa temática.

Ainda na coleta dos dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores, em busca de identificar como esses profissionais estavam lidando e trabalhando

com as determinações da Lei n.º 10.639/03, e se eles encontram alguma dificuldade nesse processo.

A utilização da entrevista, como aponta Neto (2002), possibilita maior obtenção de “dados objetivos e subjetivos” (Neto, 2002, p. 57), assim, consideramos essa abordagem técnica necessária para o estudo do objeto de pesquisa para melhor aprofundamento na análise do nosso problema de pesquisa.

Foram entrevistados um total de dez (10) professores do ensino fundamental I, de cinco escolas da rede municipal do município de Janaúba/MG, sendo dois professores de cada escola, regentes de turmas do ensino fundamental I (1º ao 5º ano). O critério para a seleção das escolas levou em consideração as que estão inseridas no espaço urbano da cidade e atendem o ensino fundamental I (anos iniciais), numa tentativa de fazer uma análise, um paralelo, para identificar como vem ocorrendo a efetivação da Lei n.º 10.639/03 em escolas diferentes, localizadas em contextos distintos. Dessa forma, faremos uma análise de como o planejamento se dá nessas escolas, se existem diferenças, se sim, quais são, e as possíveis causas para a existência dessas diferenças.

### **Estrutura da dissertação**

A estrutura deste estudo se constitui no formato multipaper, formado por artigos científicos independentes, que se interconectam. Barbosa (2015) define que este formato possui artigos com suas próprias características (objetivo, método, revisão de literatura dentre outros). O formato multipaper se aproxima com o estilo de escrita no qual o pesquisador utilizará durante a carreira. Desse modo, a escolha por esse formato se deu pelo fato de que esta organização irá atender aos objetivos propostos, assim como facilitar a publicação dos artigos originários deste estudo.

Nosso trabalho encontra-se organizado pela introdução e três artigos. Na introdução, fizemos a apresentação geral da pesquisa. No artigo 1, intitulado “Racismo no Brasil e suas implicações e enfrentamentos na educação escolar”, discutimos o surgimento do racismo, bem como as concepções acerca do preconceito e discriminação racial na sociedade brasileira, remontando ao surgimento dessa prática social para compreendermos a questão do racismo e como este se estrutura na sociedade, e por fim, analisamos as implicações do racismo na educação.

No artigo 2, intitulado “Currículo e relações étnico-raciais”, damos enfoque ao debate do currículo enquanto política pública, relacionando-o à prática docente, no contexto da educação para as relações étnico-raciais. Já no artigo 3, intitulado “A invisibilidade do racismo estrutural: análise dos dados”, a escrita foi direcionada para a análise dos dados coletados empiricamente à luz do referencial teórico explanado nos artigos 1 e 2 e considerações acerca dos estudos realizados nesta pesquisa.

## Referências

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Jandaíra, 2020.

BARBOSA, Jonei C. Formatos insubordinados de Dissertações e Teses na Educação Matemática. In: D’AMBROSIO, Beatriz Silva; LOPES, Celi Espasandin. (Org.). *Vertentes da subversão na produção científica em Educação Matemática*. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 347-367.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei 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. Brasília: Diário Oficial da União, 9 jan. 2003.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, discriminação e preconceito na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. Valores civilizatórios, dimensões históricas para uma educação anti-racista. In: *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 49. ed., 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GOMES, Nilma Lima. *Um olhar além das fronteiras educação e relações raciais*. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, Paraná, v. 12, n. 1, 2012.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Preconceito racial: modos e temas e tempos*. São Paulo: Cortez, 2008.

LOPES, Vera Neusa. Racismo, preconceito e discriminação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Ministério da Educação: SECAD, 2005, p. 185-204.

MOREIRA, Antônio Flavio; CANDAU, Vera Maria. (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira*. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

## **Racismo no Brasil e suas implicações e enfrentamentos na educação escolar**

### **Racism in Brazil and its implications and confrontations in school education**

**Resumo:** Discutimos neste artigo como o racismo, o preconceito e a discriminação racial estão associados com as desigualdades sociais vivenciadas pela população negra no Brasil. Refletimos ainda sobre as implicações do racismo na educação, desde o silenciamento da temática na escola, ao livro didático, que trata da história da África e das culturas afro-brasileiras de forma superficializada. Com abordagem qualitativa, este trabalho fundamenta-se em estudos dos autores Florestan Fernandes (2006), Nilma Lino Gomes (2005; 2007; 2010), Antônio Sérgio Guimarães (2008), Kabengele Munanga (2006; 2015; 2020), dentre outros. Observou-se a necessidade de mudanças na formação de professores no sentido de se contemplar o estudo da educação para as relações étnico-raciais, e a necessidade da descolonização do material didático no trato com as questões raciais, para que a educação seja uma ferramenta para o combate ao racismo dentro e fora da escola.

**Palavras-chave:** Racismo. Preconceito. Discriminação. Educação.

**Abstract:** In this article, we discuss how racism, prejudice and racial discrimination are associated with the social inequalities experienced by the black population in Brazil. We also reflect on the implications of racism in education, from the silencing of the theme at school, to the textbook, which deals with the history of Africa and Afro-Brazilian cultures in a superficial way. With a qualitative approach, this work is based on studies by the authors Florestan Fernandes (2006), Nilma Lino Gomes (2005; 2007; 2010), Antônio Sérgio Guimarães (2008), Kabengele Munanga (2006; 2015; 2020) among others. There was a need for changes in teacher training in order to contemplate the study of education for ethnic-racial relations, and the need for decolonization of didactic material in dealing with racial issues, so that education is a tool for the fight against racism inside and outside the school.

**Keywords:** Racism. Prejudice. Discrimination. Education.

#### **1.1 Introdução**

A visão de uma democracia racial durante muito tempo sustentou o imaginário social do Brasil, visão esta estruturada a partir dos estudos de Gilberto Freyre (1933) que disseminou a ideia da harmonia entre as raças, de que o Brasil seria um paraíso racial, que implicava na ideia de uma sociedade livre de preconceitos e discriminação. Somente a partir da década de 1960, com alguns sociólogos como Florestan Fernandes, Oracy Nogueira e Clóvis Moura, que em seus estudos constataram e apontaram a existência do racismo e das desigualdades raciais

no Brasil. A partir de então, diversos estudos apontam para essa realidade vivenciada pela população negra no país. Todavia, mesmo com estes estudos, ainda permanece no imaginário social essa concepção que favorece a negação da existência do racismo.

Outro aspecto a se considerar é a falta de conhecimento sobre a constituição do nosso país, a história do Brasil, sobre as influências de outras culturas na constituição da cultura brasileira, principalmente no que se refere às contribuições dos africanos na construção do nosso país. Essa situação contribui para a manutenção desse pensamento da democracia racial, assim, a negação da contribuição dos negros para a construção da história do Brasil e os silenciamentos (principalmente da escola) diante de situações de racismo favorecem as práticas discriminatórias que se perpetuam, pois o silêncio também fala.

Desse modo, esse silenciamento da escola, acaba por ser a reprodução do racismo presente em todas as estruturas da sociedade. Contudo, entendemos que a escola é o lugar privilegiado para a construção de possibilidades para a superação do racismo, uma vez que, a educação tem essa função social.

As desigualdades raciais também são verificadas na educação, quando olhamos as trajetórias de alunos brancos e negros. Hasenbalg e Silva (1990) discutem as desigualdades que se verificam entre a população branca e a população preta e parda, em que, segundo os autores, estes apresentam maiores dificuldades para a permanência na escola, bem como a diferença entre o nível de escolaridade desses grupos, uma vez que os alunos negros apresentam níveis inferiores de ensino se comparados aos brancos. Desse modo, as políticas de ações afirmativas são vistas como estratégias para o combate ao racismo, com o propósito de reduzir as desigualdades raciais. Nessa direção, a Lei n.º 10.639/03 foi criada com o objetivo de incluir a temática da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar da educação básica, com o intuito de proporcionar o conhecimento sobre como a população negra contribuiu para a construção da história do nosso país, fato que durante muito tempo foi silenciado na nossa história, principalmente nos livros didáticos.

Nesse sentido, trazemos essas questões por considerar relevante estabelecer um diálogo de como o racismo e o preconceito racial foram estruturados na sociedade e como essa questão também está presente na educação, considerando a Lei n.º 10.639/03 que tem se constituído como uma forma de contribuir para a desconstrução do racismo epistêmico.

Conforme Benedicto (2017), o racismo epistêmico é mais um privilégio do branco, mais uma forma de controle do poder, de produção e difusão do conhecimento, uma vez que o

racismo, ao desconsiderar a capacidade intelectual dos negros, deixa-os excluídos da participação destes espaços de decisões. Atrelado a isso, o epistemicídio desqualifica as vozes, as histórias e o conhecimento de outros povos.

O racismo epistêmico acontece ainda nos dias de hoje, por consequência do racismo estrutural que desconsidera o fato de que pessoas negras, sejam capazes de produzir conhecimento. A Lei 10.369, enquanto conquista do movimento negro, é uma forma de romper com o racismo epistêmico. Para Benedicto (2017), a existência de uma lei para tratar sobre a história de um povo, de uma nação, já denota que no Brasil ainda prevalece o eurocentrismo, que considera apenas um lado da história. Assim, romper com os silenciamentos sobre a importância da população negra para a construção do nosso país é um caminho para romper com o racismo epistêmico.

Com o propósito de estabelecer um diálogo sobre as questões raciais, as relações entre as classes dominantes e dominadas, utilizamos autores como, Antônio Sergio Guimarães (2008), que tem ampliado as discussões sobre essa temática em suas obras, Florestan Fernandes (2006) com debates sobre as desigualdades raciais e lutas de classe e as concepções de preconceito, racismo e discriminação. Para este autor, tais fatores “impedem a existência e o surgimento de uma democracia racial” (p. 93). Trazemos para a discussão também a Nilma Lino Gomes (2005, 2007, 2010) e Kabengele Munanga (2006, 2015, 2020), que discutem essas questões na educação.

## **1.2 Concepções de raça, racismo, preconceito racial e discriminação**

As características físicas de um indivíduo determinaram, durante muitos anos, a definição do que seria o conceito de raça no Brasil. Com o surgimento e as lutas do movimento negro no final do século XIX, o termo raça deixou de ser visto pelo viés biológico, passou a ser concebido a partir da ideia de sentido político e por meio de uma valorização da tradição africana.

Nesse contexto, de acordo com Santos (2001), o significado da palavra raça foi estabelecido conforme ideais políticos e identitários. Isso porque esse processo de definição aconteceu por meio da identificação dos tipos de raça existentes na sociedade brasileira. Além disso, a autora advoga que essa concepção do que seria o termo raça aconteceu a partir da busca pela identificação do caminho para superar tal problema e também com base na dimensão histórico-cultural relativa a esse momento histórico.



O preconceito, o racismo e a discriminação racial são fenômenos que se fazem presentes em grupos excluídos, chamados de “minorias” que na verdade, nada mais são que “as maiorias silenciadas” como aponta Munanga (2020), que esses grupos excluídos, são desprovidos de direitos, voz e poder.

Guimarães (2008) aponta que o primeiro registro de raça como categorização dos seres humanos se deu com François Bernier, que utilizava a cor da pele, os traços fisionômicos para o agrupamento dos indivíduos, diferenciando os europeus, asiáticos, dentre outros. Dessa forma, o termo “raça” passou a categorizar a diversidade fenotípica. Posteriormente, essa classificação passou a se concentrar na hereditariedade e nos genes. Para tais estudos, a genética era responsável pela transmissão de características morais e intelectuais. Guimarães (2008) destaca os equívocos de tais concepções,

O primeiro encontra-se na premissa de que a variação das capacidades e habilidades humanas é de ordem coletiva e não individual; a inteligência, por exemplo, distribui-se como uma curva normal em todas as populações humanas, independente dos povos. O segundo e principal equívoco era justamente derivar a explicação das sociedades e das culturas humanas, assim como das disposições psicológicas individuais, da biologia humana (Guimarães, 2008, p. 20).

Dessa forma, Guimarães (2008) enfatiza a inexistência de raças biológicas e defende ainda que as teorias raciais não tinham preocupação em “conhecer ou esclarecer a diversidade biológica e genética” (Guimarães, 2008, p. 20). Essas teorias apenas buscavam uma justificção pseudocientífica para perpetuar o preconceito, resultando na “dominação política e na exploração econômica”.

Nesse sentido, o termo raça está associado a questões históricas e sociais, que assim como defende Almeida (2020, p. 25), estão relacionadas com a “constituição política e econômica das sociedades contemporâneas.” Almeida acrescenta ainda que “[...] a classificação de seres humanos serviria, mais do que para o conhecimento filosófico, como uma das tecnologias do colonialismo europeu para a submissão e destruição de populações das Américas, da África e da Oceania” (Almeida, 2020, p. 28), que se revela como fator para classificação, hierarquização, conseqüentemente para a dominação dos povos colonizados. A raça nesse sentido é uma construção sócio-histórica.

Munanga aponta que a classificação pseudocientífica da raça, “hierarquiza, desumaniza e justifica a discriminação” (Munanga, 2015, p. 25), ou seja, um sistema excludente que se

fundamenta nas estruturas sociais e nas relações de poder. Nessa perspectiva, Almeida (2020) estabelece o conceito de raça como uma relação social,

[...] raça não é uma fantasmagoria, um delírio ou criação da cabeça de pessoas mal-intencionadas. É uma relação social, o que significa dizer que a raça se manifesta em atos concretos ocorridos no interior de uma estrutura social marcada por conflitos e antagonismos (Almeida, 2020, p. 52).

As discussões apresentadas mostram como o conceito de raça vem sendo uma construção histórica e social, processo esse fundamentalmente marcado pelas relações sociais de poder, pela divisão entre os seres humanos, processos que se constituíram marcados por questões de dominação de uma raça sobre a outra.

Todavia, é importante ressaltar que os estudos contemporâneos apontam para a existência de uma raça: a raça humana, como expressado por Santos (2001), “O termo raça continua sendo usado com uma conotação política, de reivindicação de identidade, por parte de segmentos da população negra” (Santos, 2001, p. 97). Assim, o termo não expressa a ideia de raça enquanto categorias, mas como forma de resistência e de luta. É nessa direção que o movimento negro utiliza o termo raça, com dimensão política, como forma de reivindicar, de lutar pelo reconhecimento e valorização da identidade da população negra.

Nesse contexto histórico sobre a questão racial, no que se refere às relações de dominação e poder, deve-se considerar a construção do mito da democracia racial, difundido por Freyre na década de 1930 (através da obra *Casa grande & Senzala*, 1933), e as suas consequências na sociedade brasileira. Freyre apresentou em sua obra uma visão harmônica entre as raças no Brasil, constituindo então uma falsa ideia de que não existiam diferenças entre elas, visão esta que foi intensamente contestada com vastos estudos que apontaram o quanto a teoria estava equivocada. Dentre esses estudos, destaca-se a pesquisa realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em meados dos anos de 1950, coordenada por intelectuais como Florestan Fernandes e Oracy Nogueira, que constatou e denunciou a existência do racismo e das desigualdades raciais no Brasil (Cardoso, 2016).

Essa pretensa harmonia entre as raças mostrava uma relação de opressão, uma relação de desigualdade, em que, na melhor das hipóteses, existia uma relação de servidão e interesses entre elas. Nesse contexto de desigualdade, foi sendo estruturado um cenário de discriminação, de preconceito racial e de racismo, em relação aos negros.

Almeida (2020) observa que “[...] O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias” (Almeida, 2020, p. 32).

Ao longo da história, diferentes grupos foram discriminados, seja pela cor, classe social, gênero, sexualidade etc., desse modo, essa discriminação ocorre pela ideologia de um grupo ao se considerar superior a outro. E embora vários grupos sejam afetados pela discriminação e preconceito, nos atentaremos sobre tais concepções no âmbito da questão racial, em como o preconceito racial, a discriminação racial e o racismo estão presentes na sociedade e como afetam a vida dos sujeitos afrodescendentes.

Ao longo da história brasileira, o preconceito de cor e raça foi e ainda é associado aos negros, como observa Guimarães (2008) ao mencionar que as definições e características relacionadas às pessoas brancas foram sendo constituídas como sendo algo positivo com conotação de superioridade e poder, e às pessoas pretas, ocorria o contrário, foi sendo construído um imaginário social de inferioridade, uma forma de naturalizar as desigualdades em função da cor da pele. E assim, esses conceitos foram se consolidando, inferiorizando o que era relativo ao negro, como os traços físicos, a cultura, a religiosidade e todas as questões relativas à população negra. Processo que se apresenta como fruto da colonização do nosso país, como observa Cardoso (2012, p. 24) “[...] a herança da prática escravista registrou no inconsciente coletivo a noção da inferioridade da população negra, surgindo um preconceito e discriminação racial que se manifesta de diversas formas na sociedade brasileira”.

O preconceito racial, fenômeno enraizado na estrutura social por meio de práticas cotidianas das pessoas, que se sustentam através de piadas, ditados que inferiorizam o negro; através da mídia que reforça a condição de inferioridade das pessoas negras, apresentadas na maioria das vezes em lugares subalternizados, essa maneira sutil como o preconceito acontece reforça a negação da sua existência.

Desse modo, o preconceito racial gera a discriminação. Como colocado por Guimarães (2008), as raízes do preconceito se dão partindo do fundamento da biologia humana e resulta na crença de uma concepção de superioridade entre as raças. A esse respeito, Gomes (2005) aponta que “O preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo” (Gomes, 2005, p. 54). Para Cavalleiro (2006), o preconceito é um subproduto do racismo.

Schwarcz coloca que o preconceito ultrapassa os limites da questão econômica e social, pois segundo a autora, o preconceito “[...] é marca abrangente e significa fazer da diferença (seja ela racial, de gênero, de região, de classe) algo mais do que efetivamente é. Em outras palavras, implica valorizar negativamente certos marcadores sociais de diferença e incluir neles uma análise moral” (Schwarcz, 2012, p. 76).

Essa reflexão nos faz voltar ao ponto inicial do preconceito e discriminação a determinados grupos por conta de suas diferenças, de forma a promover a segregação desses grupos, e um fato que reforça tais desigualdades é a negação da existência do racismo pois, “nossa sociologia ou negava a existência desses fenômenos ou procurava explicar por que eles não resultavam em conflitos sociais importantes” (Guimarães, 2008, p. 62). Vê-se que essas questões ainda hoje estão presentes na sociedade, quando percebemos a crença na não existência do racismo, em que as desigualdades são justificadas pelo critério de haver diferenças sociais, não se relacionando com a questão racial.

Munanga (2015) enfatiza que a negação do racismo é um processo que acontece de forma sutil e eficiente, e que busca justificar as diferenças sociais através do discurso meritocrático de que todas as pessoas são iguais. Essa visão reforça as ações individuais, de forma que o sucesso ou não de cada indivíduo é de sua responsabilidade, desconsiderando as dificuldades para subsistência encontradas pelas pessoas racializadas ao longo da história do nosso país. É um processo que incide no apagamento e silenciamento da história da população negra no Brasil, contribuindo assim para manter o poder e privilégios para um determinado grupo. Esse processo acontece por meio da naturalização das desigualdades, Almeida (2020) expõe, por exemplo, como em determinados espaços e funções é mais comum e “normal” encontrar pessoas brancas ou pretas, ou seja, em meios acadêmicos, é comum a predominância de pessoas brancas, em contrapartida, entre os trabalhadores da limpeza e segurança, é comum a predominância de pessoas negras. São fatos associados à questão da meritocracia, que determina que as oportunidades dependem do esforço individual.

Outros fatores que contribuem para a permanência de tais realidades são as dificuldades encontradas pelos negros para o acesso à educação, resultando em empregos menos remunerados e qualificados. O ponto da questão é a naturalização dessas situações, sem uma compreensão da realidade e dos processos históricos que deram origem a esse cenário em que brancos e negros ocupam espaços sociais diferentes.

Assim como defende Almeida (2020), racismo e segregação social são estruturados pela divisão que ocorre na sociedade. A esse respeito, Florestan Fernandes observa que “A estrutura racial da sociedade brasileira, até agora, favorece o monopólio da riqueza, do prestígio e do poder pelos brancos[...] a organização da sociedade impele o negro e mulato para a pobreza, o desemprego ou o subdesemprego, e para o ‘trabalho negro’” (Fernandes, 2006, p. 90). Ou seja, uma estrutura que mantém a população negra à margem da sociedade, processo que acontece de uma forma naturalizada.

Nesse sentido, o racismo configura-se como uma forma de mostrar a superioridade de uma raça sobre outra, que é explicitado inclusive pelas diferenças sociais entre elas. É importante colocar que a abolição tardia no Brasil, resultado de um processo de lutas e resistências dos negros, deixou marcas profundas na sociedade, uma vez que a liberdade não garantiu a cidadania para os escravizados, como afirma Moura (1983) ao ponderar que,

Terminada a escravidão, o negro foi atirado compulsoriamente às grandes cidades em formação, procurando trabalho. O grupo migratório estrangeiro, no entanto, já entrava maciçamente no sentido de excluí-lo do centro do sistema de produção que se dinamizava. Ele sobrou nesse processo. O preconceito de cor, neste contexto, funcionava como elemento de barganha permanente. Estereótipos eram elaborados para justificar-se porque ele não era aproveitado, criando-se um complexo de ideias justificadoras capazes de racionalizar essa barganha. E aquele elemento humano, que durante quase quatro séculos foi o único trabalhador da sociedade, passou a ser considerado preguiçoso, ocioso, de má índole para o trabalho (Moura, 1983, p. 11).

Assim, o que aconteceu pós-abolição de 1888 foi uma reinvenção no sistema, que acentuava ainda mais as diferenças, as desigualdades, ou seja, essa transformação foi uma maneira de manutenção do *status quo* da sociedade que não tinha pretensão de modificar a situação do negro. Uma vez que este, mesmo após liberto, estava condicionado a se submeter a trabalhos análogos à escravidão, pois não havia nenhum projeto para que de fato gozasse de direitos e de liberdade.

Schwarcz (2012) aponta as desigualdades entre negros e brancos, marcadas justamente pela trajetória do negro no Brasil, que tem suas particularidades, com um longo histórico de lutas desde a escravidão, perpassando pela abolição até os dias atuais, em que a luta por direitos e por igualdades ainda prevalecem, pois a sociedade não mudou, permaneceu com suas estruturas racistas, segregando as pessoas negras, uma escravidão moderna, em que os negros continuam sendo inferiorizados por meio do racismo estrutural.

Todavia, a particularidade do racismo moderno constitui-se nas formas sutis em que este se revela, pois nem sempre o racismo está visível, escancarado, em muitos casos ele se manifesta de forma silenciosa. Assim como a discriminação, que Gomes (2005) define como:

A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam (Gomes, 2005, p. 55).

Dessa maneira, a discriminação racial nada mais é do que a diferenciação no tratamento de determinados grupos, em que se determina quem são beneficiados ou não. Almeida (2020) aponta a relação da discriminação com a questão do poder, de vantagens sobre o outro, que envolve as fragilidades de um grupo, ocasionando uma dependência, uma subordinação, pois se de um lado existe essa dependência, do outro, existe o poder e a dominação.

Dessa forma, há uma relação que se estabelece entre o preconceito, discriminação e o racismo, sendo a cor um fator para a discriminação e o preconceito, percebido pelas desigualdades sociais existentes no Brasil. Savazzoni (2015) sintetiza as características do preconceito, racismo e discriminação e a necessidade de ampliar as ações para que haja mudanças na sociedade quando afirma:

O preconceito e sua disposição em julgar os homens por causa da diferença; o racismo, com sua prepotência ideológica, que pretende tornar alguns superiores a outros; e a discriminação, conduta injusta por excelência, dão vazão a determinadas atitudes que conduzem ao desequilíbrio das relações humanas. Assim sendo, preconceito, racismo e discriminação exigem mais do que uma legislação que coíba sua prática e avanço. É necessário, sobretudo, que haja uma mudança de comportamento por parte da sociedade (Savazzoni, 2015, p. 42).

Concordamos com a autora quanto à necessidade de ir para além de legislações, mas é necessário assegurar também a efetivação dessas leis na sociedade como parte da mudança, nesse sentido, a Lei n.º 10.639/03 é um grande avanço que possibilita essa desconstrução do racismo, do preconceito e discriminação através da descolonização do currículo, uma vez que a escola é um espaço importante de socialização, de construção de conhecimentos sobre a diversidade cultural e étnico-racial existentes em nosso país, valorizando, assim, as diferenças.

### **1.3 As implicações do racismo na sociedade**

O preconceito, a discriminação e o racismo são fatores determinantes para manutenção de uma estrutura social em que determinados grupos são beneficiados em detrimento de outros,

como aponta Cavalleiro (2000), ocasionando a manutenção das desigualdades sociais, colocando indivíduos em desvantagens de oportunidades em função da cor da pele. Carneiro (2011, p. 57), ao discutir sobre as desigualdades étnicas, observa que existem “dois Brasis”, justamente pelo fato de existirem realidades diferentes, realidades essas discrepantes entre pessoas brancas e negras. Esse paralelo entre esses grupos evidencia a existência de dois Brasis, a existência de uma apartação social, de tal modo que a pobreza se associa com o negro, o que reflete, dessa forma, na não crença de que o racismo existe, e sim na existência de diferenças sociais, que são justificadas muitas vezes pela ideia da meritocracia. E essas diferenças são reforçadas por meio da ausência/insuficiência de políticas públicas que garantam acesso à educação de qualidade, à saúde e a oportunidades iguais para todos.

Cavalleiro (2006) reforça essa concepção quando pontua que o racismo no Brasil se identifica quando se percebem e se avaliam as desigualdades gritantes entre negros e brancos e as consequências das desigualdades na vida de cada grupo. Pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2018) apontam sobre as disparidades entre a população branca e preta no que se refere ao mercado de trabalho, distribuição de renda, moradia, educação, violência e representação política, ou seja, ser negro no Brasil indica uma posição inferiorizada, com menores níveis de ensino, menores salários, menos oportunidades.

De acordo com o levantamento do IBGE (2018), o número de pessoas autodeclaradas pardas e negras corresponde a 55,8% da população brasileira. Considerando esse dado, deveria haver, dessa maneira, maior representatividade na política e em altos cargos na sociedade, entretanto, os representantes pardos ou pretos eleitos como deputados representam apenas 24,4% na política, segundo pesquisa realizada em 2018. Todavia, os pretos e pardos no mercado de trabalho, em grande medida, ocupam empregos subalternizados e informais, o que resulta consequentemente numa renda inferior.

Outro aspecto que evidencia uma diferença alarmante entre as pessoas negras e brancas é sobre a violência. Segundo o atlas da violência 2021, as pessoas negras são as mais afetadas, representando cerca de 77% dos homicídios, com uma taxa de homicídios por 100 mil habitantes de 29,2, enquanto para os não negros, “a taxa foi de 11,2 para cada 100 mil” (IPEA, 2018), ou seja, as pessoas negras têm maiores probabilidades de serem vítimas de homicídios, dessa forma, fica evidente que a violência tem um alvo. Evidencia-se também o expressivo número de pessoas negras que se encontram nos presídios. Situações em que a cor da pele ainda

define privilégios e desvantagens na vida de cada indivíduo, ou seja, o preconceito racial é um fator que classifica, que determina as oportunidades destinadas ao negro.

No que diz respeito à educação, essa desigualdade racial evidencia-se por meio da discrepância entre os níveis de escolaridade e acesso às escolas entre a população negra. Apesar de ter havido um pequeno avanço, os dados do IBGE mostram o quanto as desigualdades ainda continuam:

Entre 2016 e 2018, na população preta ou parda, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade passou de 9,8% para 9,1%, e a proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade com pelo menos o ensino médio completo se ampliou de 37,3% para 40,3% (IBGE, 2018, p. 7).

Outro aspecto a se considerar é que, à medida que aumenta o nível de ensino, aumentam também as desigualdades, uma vez que alunos pardos e negros apresentam maiores dificuldades para continuarem os estudos, ocasionando a evasão escolar. No ensino superior, as diferenças são ainda mais alarmantes, pois de acordo com censo do IBGE “[...] jovens de 18 a 24 anos de idade de cor ou raça branca que frequentavam ou já haviam concluído o ensino superior (36,1%) eram quase o dobro do observado entre aqueles de cor ou raça preta ou parda (18,3%)” (IBGE, 2018, p. 7). Esses dados implicam conseqüentemente na renda dos indivíduos, uma vez que, quanto mais elevada sua formação, melhores oportunidades de empregos e salários. Vemos dessa forma, como as desigualdades entre os negros e os brancos existem e persistem.

A sociedade atual forja-se nos moldes capitalistas. Para as ocupações no mercado de trabalho, é necessário um nível de escolaridade cada vez mais elevado. Entretanto, pelo histórico de desigualdade vivenciado pela população negra e a pouca efetividade de políticas públicas que viabilizem melhores condições de vida e oportunidades, nem sempre este grupo consegue alcançar esses níveis. Isso fica evidente quando analisamos os dados sobre o ingresso e conclusão do ensino superior dos jovens de cor branca que representam quase o dobro dos jovens de cor preta ou parda. Isso se reflete na qualificação profissional para o mercado de trabalho e nas vantagens que os jovens que atingem nível superior apresentam em relação aos demais.

Em se tratando dessa apartação social gerada pelo preconceito, racismo e discriminação, as pessoas de cor negra, por ocuparem empregos subalternizados e ou informais, não conseguem ascensão na sociedade. Nesse contexto, ainda tem a questão de gênero que afeta fortemente as mulheres negras, que sofrem ainda mais com tais desigualdades, principalmente



no que diz respeito à colocação profissional. As mulheres negras são maioria em se tratando de emprego doméstico (emprego que passou a possuir mais direitos somente em 2015, através da Lei complementar n. °150). Dados do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA) mostram a “redução na proporção de mulheres ocupadas que se dedicam a esse tipo de atividade: de 17%, em 1995, para 14,6%, em 2018, em média. O índice sobe para 18,6% entre mulheres negras, contra 10% quando se trata de mulheres brancas” (IPEA, 2018). Ou seja, as mulheres negras continuam a ser maioria nessa função.

Quando Carneiro (2011) fala sobre a existência de dois Brasis, é justamente por serem percebidas tamanhas desigualdades, em que uma parte da população se encontra em vulnerabilidade, em situações de pobreza, sem acesso a serviços sociais, e para além disso, não é alcançada com as políticas públicas para a superação dessas desigualdades. Por outro lado, uma outra parcela da população goza de privilégios que vão desde ao simples fato de se serem representados em todos os espaços, desfrutam de melhores oportunidades quanto a empregos, salários, segurança, qualidade de vida, dentre outros.

A influência que a pertença racial detém sobre as relações sociais, sobre a qualidade de vida, sobre as vantagens e desvantagens, em que existe uma relação da cor com os espaços que são ocupados, deixa evidente o quanto o racismo está presente na sociedade. A esse respeito, Almeida (2020) discute sobre o racismo estrutural, que representa o quanto as relações são permeadas pelo racismo, seja ele individual ou institucional. A partir do momento em que as instituições privilegiam determinados grupos sociais, traduz-se no quanto a sociedade é racista, e isso está presente em todos os pilares da sociedade. Almeida (2020) explica que

Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratam de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como ‘normais’ em toda sociedade. É o que geralmente acontece nos governos, empresas e escolas em que não há espaços ou mecanismos institucionais para tratar de conflitos raciais e sexuais (Almeida, 2020, p. 48).

Nesse sentido, o racismo é estrutural, justamente pela naturalidade com que ele se constitui em todas as estruturas da sociedade, nas relações políticas, econômicas, dentre outras, afinal, quando percebemos as desigualdades entre as raças, compreendemos a dinâmica racista em que esta funciona.

Desse modo, o racismo estrutural está presente desde a economia até nas relações sociais, classificando os seres humanos. Assim, a forma como a sociedade está organizada

mostra como as desigualdades são naturalizadas, o que demonstra a invisibilidade de como o racismo se solidifica em todas as estruturas sociais. O que torna mais complexo tratar sobre o racismo estrutural, que ultrapassa o racismo individual. De acordo com Almeida (2020), a concepção individualista é vista como uma anormalidade, o autor acrescenta ainda que “sob este ângulo não haveria mais sociedades ou instituições racistas, mas indivíduos racistas que agem isoladamente ou em grupos” (Almeida, 2020, p. 36), pois se baseia na existência de barreiras que dificultam a ascensão de negros na sociedade, justificadas pela ideia da meritocracia. Essa relação se estabelece por meio do sistema que coisifica o outro, colocando-o na posição de objeto, e o negro que, ao longo da história, foi visto como mercadoria, ainda sofre com os resquícios desse período. E o que mudou? As respostas para essa questão nos ajudam a entender como o racismo se modificou e continua existindo silenciosamente de forma que, quando Silvio Almeida e demais estudiosos debatem sobre o racismo estrutural, estão justamente tratando sobre a mutação do racismo ao longo da história, afinal, o racismo se sustenta através do capitalismo, que necessita da classificação racial para existir, para hierarquizar, sendo a base desse sistema a população preta e pobre.

Embora a abolição tenha libertado os corpos, estes não foram libertos dos padrões, continuam com os estigmas da escravidão, uma vez que a abolição não garantiu aos negros uma política de amparo, como dito por Fernandes, “estes foram reduzidos a uma condição marginal, na qual se viram mantidos até o presente” (Fernandes, 2006, p. 62). Ainda sobre a abolição e suas consequências na vida do negro, o autor continua: “Eliminado o ‘escravo’ pela mudança social, o ‘negro’ se converteu num resíduo racial. Perdeu a condição que adquirira no regime da escravidão e foi relegado, como ‘negro’, à categoria mais baixa ‘população pobre’[...]” (Fernandes, 2006, p. 87). A liberdade dos escravos não resultou em nenhuma medida que assegurasse que estes gozassem de direitos.

Portanto, é imprescindível falar da relação entre capitalismo e racismo, pois o capitalismo necessita do racismo para existir. A base do capitalismo é a exploração de uma classe sobre a outra, com essa compreensão já se evidencia a relação entre capitalismo e racismo uma vez que existe uma dominação do branco sobre o negro.

Como o capitalismo se sustenta através da exploração e da desigualdade, é necessário pois uma classificação que defina quem explora e quem é explorado, como expresso por Taylor (2018):

[...] requer diversas ferramentas para dividir a maioria o racismo e todas as opressões sob o capitalismo servem a esse propósito. Além disso, a opressão é usada para justificar e “explicar” as relações desiguais na sociedade que enriquecem a minoria que vive do trabalho da maioria. Assim, o racismo se desenvolveu, inicialmente, para explicar e justificar a escravização de africanos- porque eram menos do que humanos e não mereciam a liberdade (Taylor, 2018, p. 181).

Essa compreensão sobre como o capitalismo opera e o porquê a classificação da raça favorece esse sistema é o ponto crucial que torna o racismo estruturante na nossa sociedade. Em razão desse sistema, tem-se uma dinâmica que promove a competição entre os indivíduos, assim como os coloca uns contra os outros, ocasionando o enfraquecimento da classe.

Dito isso, o conceito que Almeida (2020) traz a respeito do racismo estrutural fica mais evidente, podendo ser notado pelas discrepâncias na realidade da vida do negro e do branco, ou seja, a ‘raça’ ainda é um classificador de desigualdades.

Compreender o racismo, enquanto parte estruturante da sociedade, implica dizer que, embora os indivíduos reproduzam o racismo, é importante que fique claro que o racismo é “um processo histórico e político, que cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática” (Almeida, 2020, p. 51). Desse modo, o retrato das desigualdades expressa o racismo estrutural, evidenciando as diferentes realidades, que confirmam o que Carneiro defende ao ponderar que “a pobreza tem cor no Brasil” (Carneiro, 2011, p. 57).

#### **1.4 As implicações do racismo na educação**

O papel da escola é complexo, por um lado é o *locus* privilegiado para a socialização e construção do saber, por outro, se constitui também como um espaço de competições que favorecem o individualismo, exclusões, de modo que “[...] a escola legitima a ordem existente e se converte em válvula de escapes das contradições sociais e desajustes sociais” (Pérez-Gómez, 1998, p. 16). Dessa forma, a escola acaba por reforçar as ideias dominantes da sociedade, o que corrobora a presença do racismo também no ambiente escolar, assim, Gomes salienta a necessidade de uma mudança, pois,

A escola brasileira, pública e particular, está desafiada a realizar uma revisão de posturas, valores, conhecimentos, currículos na perspectiva da diversidade étnico-racial. Nos dias atuais, a superação da situação de subalternização dos saberes produzidos pela comunidade negra, a presença dos estereótipos raciais nos manuais didáticos, a estigmatização do negro, os apelidos pejorativos e a versão pedagógica do mito da democracia racial (igualdade que apaga as diferenças) precisam e devem ser superados no ambiente escolar não somente devido ao fato de serem parte do

compromisso social e pedagógico da escola no combate ao racismo e à discriminação racial, mas também por força da Lei (Gomes, 2007, p. 104).

Nessa perspectiva, a promulgação da Lei n.º 10.639/03, posteriormente alterada para a Lei 11645/08, que inclui a temática indígena, é um avanço, sendo o resultado de um processo de lutas e reivindicações do movimento social negro. Todavia, ainda existem desafios para a sua efetivação, tais como a não valorização e o desconhecimento da importância da África, a intolerância religiosa, o material didático, a fiscalização e observância da lei, a formação dos professores e a abordagem do ensino da disciplina história e cultura afro-brasileira nos cursos de pedagogia, dentre outros, como apontam Cardoso e Fagundes (2019). Como colocado pelas autoras, existem vários desafios para a implementação da Lei n.º 10.639/03, esses pontos são considerados desafios, uma vez que:

**(1) A não valorização da importância da África, a falta de conhecimento dos professores,** resultam na perpetuação do racismo, pois o desconhecimento da história do Brasil, das contribuições dos povos africanos e indígenas na formação da sociedade brasileira ainda é algo que persiste, pois, historicamente, a imagem que se tinha desses povos estava atrelada a fatores negativos, ou seja, foi construída e enraizada na sociedade essas negações, de forma que existe a resistência de professores para lidar com essa temática, o que reforça a importância da lei que busca o direito ao

[...] reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática (Brasil, 2004, p. 10).

Portanto, o trabalho na direção de se buscar o conhecimento sobre a cultura e a história do povo negro é o que poderá desconstruir o pensamento enraizado e racista sobre os povos indígenas e africanos, fato que implica diretamente na formação de professores. A discussão sobre essa temática e o conhecimento dela precisa estar presente também no currículo de formação dos professores, para que eles possam ter condições de contribuir para a construção de uma sociedade justa e democrática.

**(2) A intolerância religiosa** é um grande desafio, uma vez que existe resistência e preconceito, tanto da família, quanto dos próprios professores com as religiões de matriz africana, que sofrem da depreciação na sociedade, são alvos de perseguição, sendo esta uma consequência do racismo estrutural que regula todas as relações na sociedade.

Todavia, é importante lembrar que a Constituição Federal de 1988 instituiu o Brasil como um país laico, com liberdade religiosa, tendo em vista que até os anos 70, como exposto por Junqueira e Reis (2020), a prática da religiosidade do candomblé era alvo de perseguição pelo próprio Estado. Contudo, apesar da constituição garantir o direito de cada indivíduo manifestar seu credo, ainda assim, religiões de matriz africana continuam sendo perseguidas pelo estigma da demonização dessas religiões.

O relatório sobre intolerância e violência religiosa no Brasil (2016) aponta que a intolerância se manifesta através da humilhação e violência para com aqueles que são diferentes:

Entende-se intolerância religiosa como crime de ódio que fere a liberdade e a dignidade humana, a violência e a perseguição por motivo religioso, são práticas de extrema gravidade e costumam ser caracterizadas pela ofensa, discriminação e até mesmo por atos que atentam à vida (Brasil, 2016, p. 8).

Deste modo, as religiões de matriz africana são desvalorizadas, por ter se criado no imaginário da sociedade uma concepção preconceituosa destas religiões, principalmente o candomblé e a umbanda. Nesse contexto, a Lei n.º 10.639/03 é um importante marco para a desconstrução do preconceito em torno das religiões. Entretanto, mais uma vez, entra em cena a formação de professores. Para que isso de fato aconteça, é preciso que, na formação de professores, sejam discutidas a temática da história da África e dos africanos, (inclusive a questão das crenças), as contribuições dos negros na construção do nosso país, para que esses professores tenham conhecimento sobre a temática e tenham, assim, condições de contribuir na desconstrução do preconceito e do racismo no Brasil.

(3) **Materiais didáticos:** um dos grandes desafios ao se tratar da inserção da temática da história da África e dos africanos, bem como a contribuição dos negros para a construção do nosso país centra-se no material didático, que ainda se mantém centrado na cultura europeia. É necessário também que o material didático seja como posto por Machado e Oliveira (2018):

inspirações formativas, de responsabilidade ética, com justiça, com encantamento. Inspirações para que a escola, o currículo escolar, a universidade, enfim, os órgãos responsáveis pela “educação” escolar / acadêmica sejam sentido de mudanças políticas e perspectivas de outras construções epistemológicas, que despertem e impulsionem o agir, que deem forma e sentido, inspirações que criam e recriam, potencializando as estéticas de sentido do bem-viver (Machado; Oliveira, 2018, p. 62).

Percebemos assim, como o material didático é importante para esse encantamento, entretanto, a realidade dos livros didáticos ainda se estrutura de forma conteudista, sem uma preocupação com as questões sociais que são tão caras e fundamentais para a construção de uma sociedade justa e democrática.

**(4) A atuação dos conselhos de educação na fiscalização e observância da Lei n.º 10.639/03:**

as inúmeras pesquisas realizadas apontam que a lei não tem sido implementada como deveria, faltam estratégias para a fiscalização dessas normativas. Conforme Cardoso (2016), os instrumentos legais previstos para implementação da Lei n.º 10.639/03, como as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais (DCNERER), prevê que os órgãos normativos responsáveis pelo processo educacional considerem a inserção da temática como quesito no processo avaliativo. No entanto, nos estudos realizados por essa pesquisadora, foi constatado que, passados 10 anos da promulgação da Lei n.º 10.639/03, a exigência para a inserção da temática nos cursos de formação de professores ainda não fazia parte dos critérios de avaliação desses cursos por parte do Conselho Estadual de Educação no estado de Minas Gerais. Esse processo estava sendo iniciado no ano de 2015, essas exigências passaram a configurar nos critérios de avaliação dos cursos a partir desse ano. Nesse sentido, Cardoso (2016) pontua que:

O Estado, por meio dos seus órgãos normativos, tem a função de assegurar o cumprimento de medidas e ações que visem ao reconhecimento e à valorização da história e da cultura dos descendentes de africanos, bem como a participação destes cono contexto histórico-cultural brasileiros, conforme os preceitos estabelecidos no artigo 26A da LDB e das DCNERER (Cardoso, 2016, p. 206).

Desse modo, cabe destacar a influência do Estado na efetivação da inclusão da temática da educação para as relações étnico-raciais no currículo escolar, no sentido de realizar ações concretas para viabilizar esse processo em todo o sistema educacional. E nos últimos anos, o que vimos, entretanto, é o retrocesso nesse percurso. Vem ocorrendo um desmonte dessas conquistas:

A gestão federal passou a se configurar em um projeto de negação de direitos sociais conquistados pela sociedade brasileira, principalmente pelos trabalhadores e pelas trabalhadoras. Além disso, as pautas dos movimentos sociais em prol do reconhecimento e do direito à diversidade, muitas das quais haviam se transformado em políticas públicas e programas de governo no período de 2003 ao início de 2016 perderam força. Outras foram destituídas e outro grupo tem sido descaracterizado (Gomes; Silva; Brito, 2021, p. 8).

Dessa forma, percebemos que as políticas de ações afirmativas como a Lei n.º 10.639/03, dependem de muitos passos para a sua efetivação, e dentre esses passos, o papel do Estado configura-se como um importante elemento nesse processo. É preciso que o Estado se faça presente por meio de ações que viabilizem o desdobramento do cumprimento da normativa e o acompanhamento do processo de implementação em todo o sistema educacional. A fiscalização é o que permite que haja avanços na efetivação desta, para além disso, é preciso que tenhamos representantes que se comprometam “com políticas públicas de ações afirmativas para a população negra, historicamente marcada por práticas racistas, destituídas de oportunidades iguais, num contexto histórico social com prevalência da utópica democracia racial” (Cardoso, 2016, p. 203).

**(5) A formação de professores e a abordagem do ensino da disciplina história e cultura Afro-Brasileira nos cursos de pedagogia:** no que se refere à formação de professores, os desafios estão no fato de que, apesar da Lei n.º 10.639/03 e os seus desdobramentos legais como as DCNERER<sup>1</sup> terem sido promulgadas há quase vinte anos, ainda existem lacunas que precisam ser observadas. Considerando as respectivas normativas, houve uma significativa mudança que implica na formação de professores, com a inclusão das temáticas, como prevê a legislação. Entretanto, isso tem de fato ocorrido? E para os professores que concluíram a sua formação anterior à promulgação da lei, estes tiveram acesso à formação da educação para as relações étnico-raciais?

Conforme pesquisa realizada por Cardoso (2016), foi constatado que, apesar de ter transcorrido quase onze anos, as DCNERER não haviam ainda sido institucionalizadas nos cursos de licenciatura, o processo ainda estava ocorrendo e de maneira muito “tímida”. Com a referida pesquisa, Cardoso constatou que:

[...] o nível de implementação das DCNERER nos cursos de licenciatura analisados se encontra em graus variados e que esse processo vem ocorrendo em função do trabalho realizado pelos professores. A percepção política que o professor concebe para o processo de escolarização, o entendimento do papel do professor e da educação, sobretudo o conhecimento sobre a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais e da legislação pertinente são fatores essenciais que norteiam e induzem as ações docentes para a abordagem dessas questões em suas aulas (Cardoso, 2016, p. 204).

---

<sup>1</sup> As DCNERER preveem as obrigações a serem cumpridas pelos entes federativos e pelas instituições educacionais em todos os níveis de ensino para a efetivação da Lei n.º 10.639/03 .

Como podemos perceber, a formação inicial de professores possui fragilidades no que se refere à educação para as relações étnico-raciais, nessa direção, Silva e Ferreira (2006) pontuam que:

[...] no tocante à formação inicial, realizada pelos cursos de pedagogia e demais licenciaturas [...], desde a promulgação da lei em 2003, pouco tem sido feito para sua operacionalização. O que se percebe é certo descaso das instituições na construção de um projeto político-pedagógico com o objetivo de instrumentalizar os futuros educadores [...] para a inclusão da História e Cultura do Negro no currículo da escola. Isto necessitaria um processo de mobilização, de modo a redimensionar as ações educativas em relação a conteúdos, metodologias, recursos didáticos e práticas avaliativas que valorizassem e difundissem os conhecimentos oriundos da matriz cultural negro-africana e, principalmente, ao tratamento adequado das questões raciais em sala de aula (Silva; Ferreira, 2006, p. 227).

A formação de professores é, portanto, essencial para a construção de uma sociedade mais justa e menos racista, mas o que vemos, nem sempre fomentam esses ideais, uma vez que os cursos de formação de professores ainda se encontram com “currículos fragmentados, com conteúdos excessivamente genéricos e com grande dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios e avaliação precária, interna e externa” (Gatti, 2013, p. 58).

Em relação à formação continuada, Gomes (2000) ratifica a importância dela para a efetivação da Lei n.º 10.639/03, uma vez que ainda existem lacunas no processo de formação inicial de professores, que acabam saindo da sua formação com pouco ou nenhum conhecimento sobre a temática da educação para as relações étnico-raciais na escola, delegando essa função apenas para militantes da causa em outros espaços, situação que, conforme Cardoso (2016) implica na abordagem dessa temática de forma pontual, com pouca oportunidade para uma transformação significativa na prática pedagógica, com vistas à construção de novos parâmetros educativos, no sentido de possibilitar a valorização da cultura e história da população negra, o que possibilitaria que os estudantes negros e negras se reconhecessem no currículo escolar, além de proporcionar condições para que todos os estudantes possam contribuir para uma nova visão sobre a população negra.

Fica evidente que os desafios e a luta para a efetivação da Lei n.º 10.639/03 e seus dispositivos legais consistem no fato de que “[...] estão no poder pessoas racistas, que não tem um olhar voltado às populações colocadas à margem, como é a população negra, apesar de ser maioria no Brasil” (Machado; Oliveira, 2018, p. 50). Ou seja, o obstáculo ao qual precisamos vencer é o racismo, pois ele inviabiliza a construção de uma sociedade mais justa e sem preconceito e discriminação.



O ensino sobre a história da cultura da África e afro-brasileira não deveria ser algo tão delicado e alvo de tantas críticas e silêncios. Aproximamos de vinte anos da lei e ainda percebemos que estes desafios envolvem desde a formação dos professores, à resistência das famílias, além das questões materiais, ou seja, são muitas as dificuldades para que de fato a lei seja efetivada.

Ao refletir sobre a dinâmica escolar e a maneira como os professores lidam com conceitos discriminatórios, Gomes (2010) ressalta a importância de estratégias que provoquem inserções significativas no ambiente escolar. Essa forma rudimentar de tratar a questão dos negros corrobora a formação social de uma cultura oriunda do sistema escravocrata que ocasionou uma forma específica de opressão, que, por sua vez, provoca segregação racial.

Dessa forma, Gomes (2010) reflete sobre a importância da superação do racismo, e para que isso aconteça, é necessário que haja oportunidades iguais para negros e brancos. A escola é, dessa maneira, uma das instituições responsáveis por promover a emancipação, para promover uma educação que seja de fato democrática.

A construção de novas práticas no processo educacional se faz com o professor, nesse sentido, é necessária uma formação docente que privilegie conhecimentos voltados para as especificidades culturais presentes na estrutura social brasileira. Sendo então necessário que haja uma compreensão da história e da cultura na formação do Brasil, que perpassa pela contribuição dos povos indígenas e africanos, resultando, assim, numa educação para a diversidade e para a pluralidade.

Para tanto, Gomes (2012) descreve que o silenciamento é uma forma de negação e de discriminação quando aponta que “na escola, no currículo e na sala de aula, convivem de maneira tensa, valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos” (Gomes, 2012, p. 104), a autora observa ainda que existe um silêncio de algo que não se pode falar, mas que há conhecimento, uma vez que existe a consciência da existência do racismo, mas como algo externo e distante.

Nessa perspectiva, Cavalleiro (2000) pontua que o silenciamento nos currículos escolares sobre a história de lutas e resistência do negro na sociedade brasileira contribui para manter as estruturas do racismo. Isso é percebido na forma como a história africana e afro-brasileira é abordada, trazem aspectos que favorecem a construção de uma imagem negativa de determinados grupos, que se dá através da associação do negro à pobreza, à miséria. Em contrapartida, há uma valorização das pessoas brancas. A consequência disso, no aluno (a)

negro (a) é a timidez, baixa autoestima, podendo ocasionar o abandono escolar. E no (a) aluno (a) branco (a), isso pode resultar num sentimento de superioridade, que favorece a perpetuação do racismo.

Munanga (2015) reforça esse pensamento ao apontar que a inferiorização do negro tem suas raízes históricas através de concepções que classificaram os negros como raça inferior, dessa forma, é necessário que, nas práticas escolares, estas temáticas sejam abordadas,

A questão do negro tal como colocada hoje se apoia sobre uma constatação: o tráfico e a escravidão ocupam uma posição marginal na história nacional. No entanto, a história e a cultura dos escravizados são constitutivas da história coletiva como o são o tráfico e a escravidão. Ora, a história nacional não integra ou pouco integra os relatos de sofrimento, de resistência, de silêncio e de participação (Munanga, 2015, p. 28).

O livro didático é um dos materiais mais utilizados pelos professores, e talvez o mais acessível para os alunos oriundos de classes populares. Esse material constitui-se numa forma de manutenção da ideologia da classe dominante, uma vez que nesses materiais, por um bom tempo, prevaleceu a omissão da cultura e da história da população negra, fato que está passando por mudanças, mas ainda são poucas. A população negra sempre aparecia associada à pobreza e à miséria. Estes estereótipos reforçam uma ideia negativa do outro.

O material didático e a falta de conhecimento do professor favorecem a construção da imagem negativa do negro. Por isso, a necessidade de conteúdos que tratem da cultura e da história africana e afro-brasileira, de uma forma que construa a valorização desta. Munanga (2006) enfatiza a necessidade de se discutir nas salas de aulas a luta e resistência dos escravos, em que o quilombo representa, como aborda o autor, “reunião fraterna e livre”, uma conquista da liberdade e da dignidade.

Nesse sentido, Munanga (2006) reforça a necessidade de se trabalhar nas práticas escolares a história das lutas dos povos negros e indígenas, uma vez que os currículos e práticas escolares omitem a história de resistências desses grupos. Ainda temos a prevalência de um currículo estereotipado e eurocêntrico, que abordam estes povos como seres passivos.

Munanga (2015) salienta ainda a importância de se conhecer a história e que essa é fundamental para a construção da identidade de um povo:

Não é por acaso que todas as ideologias de dominação tentaram falsificar e destruir as histórias dos povos que dominaram. A história da África na historiografia colonial foi negada e quando foi contada o foi do ponto de vista do colonizador. Da mesma maneira, a história do negro no Brasil passou pela mesma estratégia de falsificação e

de negação e quando foi contada o foi do ponto de vista do outro e de seus interesses (Munanga, 2015, p. 31).

O autor ressalta a importância do conhecimento da história da população negra e da construção da identidade, uma vez que ela é contada pelo olhar do colonizador, fazendo-se necessária uma reconstrução da história para “resgatar sua plena humanidade e autoestima destruída pela ideologia racista presente na historiografia colonial” (Munanga, 2012, p. 10).

A importância de desconstruir a história contada pelo olhar do colonizador consiste no fato de que essa forma de contar a história desconsidera as contribuições de outros povos na formação da cultura, da sociedade, revela uma relação de dominação. No caso do Brasil, houve apagamento da influência dos africanos e dos indígenas na constituição da história do país, nesse sentido, Gomes traz algumas problematizações acerca do papel da educação nesse processo,

Como será que nós, professores e professoras, temos trabalhado com a questão racial na escola? Que atitudes tomamos frente às situações de discriminação racial no interior da escola e da sala de aula? Até quando esperaremos uma situação drástica de conflito racial ou enfrentamento para respondermos a essas perguntas? Por que será que a questão racial ainda encontra tanta dificuldade para entrar na escola e na formação do professorado brasileiro? (Gomes, 2005, p. 146).

Partindo dos questionamentos propostos pela autora, é possível pensar em estratégias e rever como se dá o ensino desta temática nas salas de aulas, para que assim seja possível buscar solucionar e compreender tais questões, que se fazem tão importantes para uma mudança no cenário educacional brasileiro, bem como pensar na visibilidade positiva da história e da cultura africana e afro-brasileira na construção do nosso país.

Para tanto, Gomes (2005) pondera sobre a necessidade do entendimento da temática e compreensão da existência do racismo ainda no ambiente escolar, pois como colocado anteriormente, a negação do racismo no Brasil ainda é um desafio a ser superado. A partir dessa tomada de consciência, é possível pensar em estratégias para um avanço na educação, para as relações étnico-raciais. Gomes menciona a importância da teoria articulada com a prática e aponta algumas propostas para contribuir nessa formação:

Julgo que seria interessante se pudessemos construir experiências de formação em que os professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal. Dessa forma, o entendimento dos conceitos estaria associado às experiências concretas, possibilitando uma mudança de valores. Por isso, o contato com a comunidade negra, com os grupos culturais e religiosos que estão ao nosso

redor é importante, pois uma coisa é dizer, de longe, que se respeita o outro, e outra coisa é mostrar esse respeito na convivência humana, é estar cara a cara com os limites que o outro me impõe, é saber relacionar, negociar, resolver conflitos, mudar valores (Gomes, 2005, p. 149).

A questão dos valores é um tema que a autora coloca como ponto de complexidade, uma vez que se relaciona com a subjetividade e a autonomia do professor. Ao se pensar nessa questão, Gomes (2005) problematiza a postura do professor, que pode desconstruir, ou contribuir com práticas discriminatórias, por isso a necessidade de ir além da teoria, do material didático, “construir novas práticas”, se colocar como protagonista na construção de uma educação que promova a emancipação.

Trabalhar com conteúdos que valorizem a cultura, a religiosidade africana e afro-brasileira, assim como as formas de resistência, em que o quilombo é um grande exemplo disso, traduz-se em estratégias para minimizar os danos que o racismo, que a discriminação trazem para os alunos negros, além de proporcionar a construção do conhecimento acerca da história, mostrando uma perspectiva diferente, em que todos percebam a determinação, a perseverança e a coragem do povo negro para lutar pela liberdade e por uma vida digna.

Mas, se por um lado há a necessidade de serem trabalhadas tais questões, por outro, existe uma formação de professores ainda muito precária no sentido da diversidade étnico-racial, ocasionando, assim, o desconhecimento de como proceder. Lopes (2005) propõe práticas para que os professores possam realizar, como: criar situações de questionamento sobre a sua identidade e sobre as diferenças, trabalhar a culinária e as manifestações artísticas, fazer pesquisas sobre a história do negro no Brasil, produção de textos com essa temática, dentre outras. Essas propostas são algumas das possibilidades que a autora cita, mas existem tantas outras que podem contribuir com a implementação da proposta da legislação para educação para relações étnico-raciais, propostas estas que estejam alicerçadas na desconstrução dos estereótipos.

Nessa perspectiva, Freire (2014, p. 25) discorre sobre os saberes indispensáveis à prática docente e a importância de uma reflexão sobre a formação docente e a prática educativa-crítica. Na perspectiva de uma “pedagogia da autonomia” o autor frisa que, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. É nesse sentido que se compreende que “não há docência sem discência” (Freire, 2014, p. 25), pois ambos são sujeitos do processo educativo, não se reduzindo à condição de objeto um do outro.

Romper com o silenciamento perante situações de racismo e discriminação, principalmente na educação, é um grande avanço por ser a escola um espaço para a construção do conhecimento, um espaço de interação, em que há nela uma grande diversidade, assim sendo, cabe à escola cumprir sua função social na luta contra o preconceito e a discriminação, pois ela deve ser uma aliada para o combate a qualquer tipo de intolerância e desrespeito.

Desse modo, conforme Foucault (2004, p. 267), sempre há “a possibilidade de mudar a situação [...]. Não podemos nos colocar fora da situação, em nenhum lugar estamos livres de toda relação de poder. [...] Enfim, [...] há sempre a possibilidade de mudar as coisas”. Portanto, é necessário e possível transformar essa realidade, que ainda é bastante presente na sociedade brasileira.

E para tanto, faz-se necessário trazer para o debate o papel da educação antirracista, que pode abranger várias ações para desconstrução do racismo, dentre elas o letramento racial e a discussão sobre a branquitude. O letramento racial, para além da leitura e escrita, apresenta uma possibilidade de o indivíduo interpretar o mundo, de ter a compreensão do lugar onde está inserido. Compreender a sociedade tal como ela é: com suas estruturas racistas, possibilitando, dessa forma, a consciência racial do indivíduo. Nas palavras de Schucman (2012), “a ideia de letramento está mais ligada à ideia de conhecimento do saber, da cultura envolvida. Seria, portanto, a competência de utilizar a linguagem adequada para cada situação social necessária” (Schucman, 2012, p. 103).

Vale reforçar que o letramento racial é para todos: uma forma também do aluno branco reconhecer os seus privilégios na sociedade. Faco (2021) pondera que,

Entender, a partir da prática do letramento racial, o que é privilégio, branquitude, racismo estrutural, desigualdade racial e outros conceitos auxiliará que se fale de raça sem constrangimento e permitirá compreender os códigos e as práticas racistas presentes na nossa sociedade (Faco, 2021, p. 221).

Dessa maneira, é possível desconstruir o pensamento de superioridade e superar o racismo. Como posto por Ângela Davis (2016), “Numa sociedade racista, não basta não ser racista. É necessário ser antirracista”. O letramento racial apresenta essa proposta, de um desaprender para aprender, pautado no respeito às diferenças e no conhecimento sobre a história do Brasil e as relações de poder que perpassaram a construção dessa história.

Nesse viés, considerando a racialização das pessoas, faz-se necessário refletir em como a branquitude tem representado um privilégio no contexto social, devendo reconhecer-se

enquanto privilegiado e se posicionar, pois o reconhecimento racial e social é um passo para a mudança.

Schucman (2012) conceitua a branquitude como

[...] uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade. Portanto, para se entender a branquitude é importante entender de que forma se constroem as estruturas de poder concretas em que as desigualdades raciais se ancoram (Schucman, 2012, p. 84).

A conscientização da branquitude como um lugar de poder é essencial no combate ao racismo e para a luta antirracista.

### **1.5 Concluindo**

Discutimos neste artigo sobre as origens do racismo e como o preconceito e a discriminação afetam a vida do povo negro. Afeta quando exclui. Afeta quando nega oportunidades. Afeta quando nega suas origens e sua identidade. Afeta quando silencia. Afeta quando roubam a dignidade. Discutimos sobre o racismo estrutural que está presente em toda a estrutura da sociedade, e que é evidenciado pelas disparidades na vida entre as pessoas brancas e as pessoas negras, em que, ao longo do tempo, só modificaram as formas de opressão na atualidade, marcada pelas desigualdades e pela segregação racial.

A educação apresenta-se como possibilidade para a mudança na sociedade, pois “ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar” (Mandela, 1995). Partindo dessa ideia é que a educação se torna tão importante. Cabe então nos questionarmos “o como proceder”.

Acreditamos que a educação seja um dos caminhos para que aconteça uma transformação para a emancipação dos sujeitos, em contrapartida, observamos através de estudos e pesquisas realizadas o quanto o racismo ainda se faz presente nesses espaços, de forma a serem necessárias medidas efetivas, investimentos, políticas públicas que promovam a visibilidade, que façam ecoar as vozes silenciadas, a inclusão dessa temática nos currículos, principalmente nos cursos de formação de professores, ou seja, ampliar esse debate, ampliar ações que promovam uma democracia racial, para tanto, é preciso uma educação libertadora, como defendida por Paulo Freire (2014), uma educação que se configura como uma luta dos

oprimidos para sua libertação, todavia, é necessário o empenho de todos para fortalecer esse movimento.

Acreditamos que conhecer a situação de preconceito e discriminação vivenciada por negros e negras brasileiros, tomar consciência de que o racismo existe e está presente na sociedade, e que naturaliza as desigualdades, talvez seja um dos mais importantes passos para a construção de uma sociedade mais justa e igual. Conforme Foucault (2004, p. 267), sempre há “a possibilidade de mudar a situação [...] de mudar as coisas”. Portanto, é necessário e possível transformar essa realidade, que ainda é bastante presente na sociedade brasileira.

Sabemos que já houve avanços significativos no que diz respeito à construção de uma sociedade que valorize sua diversidade étnico-racial, no entanto, muita coisa ainda precisa ser feita. Será um longo e árduo caminho na luta por uma igualdade racial, por uma sociedade democrática. Trata-se de uma construção social e histórica que, para desconstrução do racismo e da discriminação racial, serão necessárias movimentações que exigem a participação de todos, enfim, uma luta coletiva!

## 1.6 Referências

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Jandaíra, 2020.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei 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. Brasília: Diário Oficial da União, 9 jan. 2003.

BRASIL. Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 29 ago. 2012.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 22 jun. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.

CARDOSO, Berta Leni Costa; FAGUNDES, Heldina Pereira Pinto. Quinze anos de implementação da Lei 10639/2003: desafios e tensões no contexto da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Exitus*, v. 9, n. 3, p. 59-86, 2019.

CARDOSO, Zilmar Santos. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Formação Docente: um estudo de caso da Lei 10.639/03 e seus desdobramentos legais*. 2016. 232 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Sele negro, 2011.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, discriminação e preconceito na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. Valores civilizatórios, dimensões históricas para uma educação anti-racista. In: *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. Boitempo. São Paulo, 2016.

FERNANDES, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Editora Dominus, 2006.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade e política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 49. ed., 2014.

GATTI, Bernardete. Educação, Escola e Formação de Professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GOMES, Nilma Lima. *Um olhar além das fronteiras educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: *Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação coNtinuada e Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino. (Org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.) *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC, 2000.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; BRITO, José Eustáquio de. Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios. *Educação & Sociedade*, v. 42, p. e258226, 2021.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Preconceito racial: modos e temas e tempos*. São Paulo: Cortez, 2008.



IBGE – Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. *Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica*, n. 41. Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil, Rio de Janeiro, 2018.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Os Desafios do Passado no Trabalho Doméstico do Século XXI: reflexões para o caso brasileiro a partir dos dados da PNAD Contínua*. Brasília: Ipea, 2018.

JUNQUEIRA, S. R. A.; REIS, M. V. F. Diversidade Religiosa, laicidade aplicado o ensino religioso. *Revista Labirinto*, Porto Velho, v. 32, n. 1, p. 25-41, 2020.

LOPES, Vera Neusa. Racismo, preconceito e discriminação. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Ministério da Educação: SECAD, 2005, p. 185-204.

MACHADO, Adilbênia Freire; OLIVEIRA, Eduardo. Africanidades, legislação e ensino: educação para relações étnico-raciais, Lei 10.639, filosofia e ancestralidade. In: KOMINEK, Andrea Maila Voss; VANALI, Ana Crhistina. (Org.). *Roteiros temáticos da diáspora: caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil* [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.

MOURA, Clóvis. Escravidão, colonialismo, imperialismo e racismo. *Afro-Ásia*, n. 14, Salvador, 1983.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo. n. 62, p. 20-31, dez. 2015.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *O negro no Brasil de hoje*. Coleção para entender, São Paulo: Global, 2012.

PÉREZ-GÓMEZ, Angel I. Os processos de ensino e aprendizagem: análise didática das principais teorias de aprendizagem. In: SACRISTÁN, Gimeno; PÉREZ-GÓMEZ, Angel I. (Org.). *Compreender e transformar o ensino*, 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane Gomes. (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando a nossa escola*. São Paulo: Selo negro, 2001. 213p.

SAVAZZONI, Simone de Alcantara. Preconceito, racismo e discriminação. *Revista do curso de direito da faculdade de humanidades e direito*. São Paulo, 2015.

SCHWARCZ, Lilia Katri Moritz. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira*. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude*. São Paulo, 2012.

SILVA, N.; FERREIRA, C. S. Vendidos. In: *Seminário Internacional de Educação Integral*, 2., 2006, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Fundação SM, 2006.

TAYLOR, Keeanga-Yamahtta. Raça, classe e marxismo. *Revista Outubro*, n. 31, p. 177-196, 2018.

## **Currículo e relações étnico-raciais**

### **Curriculum and ethnic-racial relations**

**Resumo:** Com este trabalho, discutimos as concepções de currículo, bem como a importância em se contemplar as questões sociais na sua elaboração. Buscamos ainda fazer uma análise sobre as políticas de ações afirmativas, refletindo sobre as questões raciais no currículo. Como metodologia, adotamos a pesquisa qualitativa-interpretativa, com o estudo bibliográfico pautado em autores como Apple (2001), Sacristán (2000), Silva (1996, 2013). Apresentamos análises sobre as concepções de currículo e suas ideologias. Nesse âmbito, é notório que o racismo está presente em toda a estrutura da sociedade, e torna-se evidenciado pelas disparidades de desigualdades de oportunidades vivenciadas pela população negra. Dessa forma, faz-se necessária a adoção de medidas efetivas que promovam a visibilidade das pessoas negras e que façam ecoar as suas vozes silenciadas.

**Palavras-chave:** Currículo. Relações de Poder. Descolonização.

**Abstract:** With this work, we discussed curriculum conceptions, as well as the importance of considering social issues in its elaboration. We also seek to analyze affirmative action policies, reflecting on racial issues in the curriculum. As a methodology, we adopted qualitative-interpretive research, with a bibliographic study based on authors such as Apple (2001), Sacristán (2000), Silva (1996, 2013). We present analyzes about curriculum conceptions and their ideologies. In this context, it is notorious that racism is present throughout the structure of society and becomes evident in the disparities of inequalities of opportunity experienced by the black population. Thus, it is necessary to adopt effective measures that promote the visibility of black people and make their silenced voices echo.

**Keywords:** Curriculum. Power relations. Decolonization.

### **2.1 Introdução**

Este trabalho propõe uma discussão acerca do currículo, da necessidade de sua descolonização. Buscamos refletir sobre a história dos negros que historicamente tiveram seu passado apagado, suas vozes silenciadas. Apontamos para a necessidade de políticas públicas educacionais voltadas para o currículo, assim como a Lei n.º 10.639/03 e a Lei n.º 12.711/12, sendo essas legislações estratégias adotadas para minimizar/diminuir as desigualdades sofridas pelos grupos sociais historicamente marginalizados, uma forma de combate à discriminação, ao proporcionar a visibilidade de povos excluídos ao longo da história. Nesse sentido, a Lei n.º 10.639/03 determina a inclusão nos currículos de escolas públicas e particulares de ensino fundamental e médio o ensino sobre história e cultura afro-brasileira. Já a Lei 12.711/12

possibilitou a inserção de estudantes pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência às universidades, por meio de reserva de cotas para esses grupos.

Como metodologia, adotamos a pesquisa qualitativa-interpretativa, tendo como estudo bibliográfico autores como Apple (2001), Gomes (2012), Munanga (2012, 2015), Sacristán (2000), Silva (1996, 2013), dentre outros.

Apple (2001), Sacristán (2000) e Silva (1996, 2013) discutem sobre a questão do currículo numa perspectiva crítica, ratificam a importância de se pensar o currículo não como um artefato neutro, mas como um espaço de lutas. Nesse sentido, esses autores apontam para a necessidade de uma reconstrução do currículo que está posto. Uma reconstrução pautada no pressuposto de igualdade, de inclusão, pensando nas questões sociais. Levando em consideração que, historicamente, o currículo vem sendo construído com uma distribuição desigual do conhecimento, seja ele cultural, social ou econômico, o ponto central deste estudo perpassa pela questão de como funciona a seleção e organização dos conteúdos que compõem o currículo. Sacristán (1998) afirma que a escolha do conteúdo está condicionada a uma finalidade, pois essa escolha implica numa questão: que tipo de indivíduo se pretende formar com esse conteúdo/educação? É nesse sentido que esses autores apontam a necessidade de uma reconstrução, de forma que a proposta curricular seja pensada de maneira a emancipar os indivíduos, uma vez que o currículo, ao fazer determinadas seleções, contribui na manutenção ideológica e cultural da classe dominante.

Autores como Gomes (2012), Munanga (2012, 2015) reforçam a urgência da construção da prática pedagógica na perspectiva de um currículo multiculturalista, que para além de datas comemorativas, faça a inclusão da cultura e história dos africanos e indígenas, bem como as contribuições desses povos na construção do nosso país.

A estrutura do trabalho constitui-se de três sessões, sendo que na primeira, discutimos teorias e as concepções sobre o currículo, na segunda apresentamos uma reflexão sobre a questão da descolonização e por fim, na última sessão, trazemos uma discussão sobre o currículo e as questões étnico-raciais; e também a discussão das políticas públicas afirmativas educacionais.

## **2.2 O currículo – relações de poder e descolonização**

Neste trabalho, tomamos como referência a noção de currículo enquanto caminho, processo para o conhecimento, assim, compreendemos a sua relevância nos processos

educativos, bem como o poder que ele tem para moldar a sociedade. Dessa forma, percebemos como as questões em torno do currículo se estabelecem por meio das relações de poder que perpassam na nossa sociedade. Silva (2013, p. 14) aponta o currículo como “um artefato social e cultural”. Ele considera que:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados (Silva, 2013, p. 23).

Conforme Silva (2005), a seleção do conhecimento se dá baseada na relação social e econômica do contexto sócio-histórico, ou seja, no currículo se estabelecem relações de poder, uma vez que este define qual conhecimento será privilegiado, partindo das questões como: o que ensinar, para quem ensinar e como ensinar. Desse modo, Moreira e Silva (2009) discorrem que o currículo não é um elemento neutro e desinteressado, muito pelo contrário, este se constitui como uma arena de disputa, uma vez que por meio dele acontecem as transmissões da cultura e das visões sociais desejáveis.

Sacristán (2000) corrobora essa concepção ao apontar o currículo como:

Uma prática, expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino (Sacristán, 2000, p. 16).

O currículo não é imutável, engessado, este apresenta concepções diferentes e em cada período histórico-social ocorrem modificações que estão atreladas à concepção de educação e de sociedade. Assim, consideramos o currículo como um processo, como defendem Sacristán e Pérez-Gómez (2000), ao considerarem o currículo como uma ação.

Esse processo que envolve a construção do currículo apresenta as dimensões de ideologia, cultura e poder. Apple (2001) observa que esse processo é ideológico, porque exerce sobre algumas classes o poder de dominação, de reprodução de determinado conhecimento. É cultural, porque através dele é selecionado que tipo de cultura deve ser ensinada, ou seja, a perspectiva da classe dominante, pois é através do currículo que esta classe expressa e difunde sua visão de mundo, uma forma sutil de imposição de sua verdade. A esse respeito, Silva (1999) compreende a cultura como um espaço de lutas e resistências, justamente pelo fato de o currículo poder impor a cultura de determinada classe. E no que se refere à dimensão do poder,

o currículo é visto como espaço de luta e conflito de interesses. Apple (2001) utiliza do termo ‘marionetas’ para exemplificar essa relação estabelecida, uma manipulação dos dominantes aos grupos dominados.

Tais aspectos funcionam como uma forma de controle e manutenção dos interesses de um sistema capitalista e neoliberal que estrutura a realidade social brasileira. A escola é então esse espaço de disputa, por ser um meio de reprodução dessas ideologias, em defender os interesses da sociedade capitalista. Apple (2001) descreve ainda que essas ideologias são postas, não como imposições, mas nas práticas, na forma como se estabelecem as relações nas escolas, no ensino.

Desse modo, no currículo estão impressos, como dito por Silva (1999), visões de mundo, e é necessário portanto, lutas para que sejam visibilizadas as vozes e histórias daqueles que reivindicam por igualdade. Lutas para a construção de um currículo pautado no combate à discriminação, sejam elas por marcadores de raça, gênero, sexualidade etc., é uma forma de reivindicação para que o currículo seja um espaço democrático e de construções sociais.

O currículo constitui-se como um espaço de disputa e controle social e conforme as mudanças vão ocorrendo, as perspectivas teóricas que o orientam também vão passando por novas estruturações. As teorias tradicionais do currículo o compreendiam como um artefato neutro. Nessa perspectiva, valoriza-se o conhecimento técnico, uma vez que a industrialização precisava de mão de obra, incorporando, assim, o modelo de funcionamento de uma empresa para educação. Essa abordagem do currículo está intimamente ligada à educação tradicional, o que implica numa compreensão de educação/currículo voltados para um ensino técnico, para o mercado de trabalho. Nessa proposta curricular, não se preocupava em formar o indivíduo crítico, pensando-o como um agente transformador da sociedade, centrava-se na formação para o trabalho.

Para John Bobbitt (1918), principal teórico da teoria tradicional, o currículo deveria ser um processo no qual a obtenção de resultados fosse considerada de forma rigorosa, ou seja, um modelo de organização para a educação semelhante ao de uma fábrica para a educação, ou seja, uma educação conservadora voltada para a economia.

Silva (2005) aponta o surgimento das teorias críticas a partir da década de 1960, em um contexto em que surgiam as lutas dos movimentos sociais, que reivindicavam por direitos, tais como movimentos feministas, movimentos pela liberação social, movimentos contra a ditadura (como o caso do Brasil), dentre outros. Assim, com a efervescência de tais movimentos, as

teorias críticas do currículo o responsabilizavam, pelas desigualdades existentes, pois na teoria crítica “[...] o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (Silva, 2005, p. 30).

Se para as teorias tradicionais o currículo era interpretado como um artefato neutro, nas teorias críticas, autores como: Paulo Freire, Louis Althusser, Michael Young, e Michael Apple defendem o contrário, colocando-o como um espaço de embates e disputas. Esses autores apontam várias indagações, pois não basta pensar em como fazer, há que se questionar sobre: o que é considerado valioso para estar no currículo? Quem escolhe esses conteúdos? A que tipo de educação esse currículo está a serviço? Questionamentos colocados por Apple (2001), que busca compreender os fatores que influenciam na elaboração do currículo, partindo da perspectiva de que nesse processo está impresso uma visão de mundo e de valores. Para Apple (2001), estão em disputa no currículo, para além de questões econômicas, a questão cultural, que se configura como uma questão de dominação, por estabelecer narrativas de um grupo dominante. Constituindo-se dessa forma como currículo, uma reprodução cultural, que defende interesses de um grupo, a fim de moldar os alunos com base em uma ideologia hegemônica. Apple (2001) postula ainda sobre a legitimação do conhecimento a partir dos interesses de determinados grupos, que selecionam o que é relevante ser contemplado ou não no currículo.

As teorias críticas questionavam a função do currículo na educação, como forma de disseminar as ideologias da classe dominante, uma vez que a escola é um espaço onde acontece a transmissão de ideologia, que mantém o status quo da sociedade. Como defende Althusser (1978): “[...] a Escola (mas também outras instituições de Estado como a Igreja ou outros aparelhos como o Exército) ensinam “saberes práticos”, mas em moldes que asseguram a sujeição à ideologia dominante ou o manejo da ‘prática desta’ (Althusser, 1978, p. 22).

Corroborando a perspectiva de que o currículo é espaço de disputa por ser campo privilegiado para a transmissão de conhecimento e saber, Silva afirma que “o currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos” (Silva, 1996, p. 79).

O que significa entender a escola como um espaço de transmissão dos conhecimentos da classe dominante, em que a seleção e reprodução de determinados conhecimentos corrobora o sistema capitalista, como uma forma de manutenção da ideologia dominante, em que existe uma educação que ensina a obediência aos subalternos e outra que ensina à classe dominante o controle. Essa dicotomia de um currículo para outro demonstra como se configura o controle

social por meio da educação. Apple (2001) aponta que essa educação ensina a passividade, pois pessoas críticas podem desafiar o sistema vigente, demonstrando, dessa forma, como o currículo determina quem somos.

Já as teorias pós-colonialistas surgidas por volta de 1950, 1960, com autores como Frantz Fanon, Aimé Césaire e Albert Memmi, tratam essencialmente da temática da libertação colonial, fazendo uma análise das relações de poder sob a ótica das diferentes nações e povos. Silva aponta que as teorias pós-colonialistas abarcam em suas análises, para além das relações entre os colonizados e colonizadores, também “as relações atuais de dominação entre as nações, baseadas na exploração econômica e no imperialismo cultural” (2005, p. 125).

As teorias pós-colonialistas refletem sobre os resultados da colonização, que estão presentes até os dias atuais, que são percebidos através das desigualdades entre determinados grupos, como por exemplo, a pobreza, o subdesenvolvimento, dentre outras. Uma vez que a herança do colonialismo ainda permanece, mudou-se as formas de dominação, todavia, esta continua a existir. Nessa nova configuração, observa-se o domínio de determinados países sobre outros, o que reflete em como a questão do poder está atrelada à dominação, e como esta dominação coisifica e subalterniza o outro.

Já na perspectiva das teorias pós-críticas, emergidas nos anos 1970 e 1980, enfatizou-se a necessidade de o currículo contemplar discussões sobre as diversidades existentes no mundo, a inclusão de outras temáticas, sendo então considerado um currículo multiculturalista. Se antes o currículo privilegiava a cultura eurocêntrica, branca e hétero, com o multiculturalismo houve a necessidade de incluir os grupos tidos como minorias, sendo estes, negros, mulheres e homossexuais. Nesse sentido, o currículo na perspectiva das teorias pós-críticas estabelece a necessidade da abordagem da questão étnica e racial e coloca em pauta a necessidade de inclusão de conteúdos que possibilitem o reconhecimento da diversidade.

A descolonização é tida como um processo de lutas para a construção da igualdade social. Desse modo, Menezes (2016) compreende a descolonização:

para além das lutas políticas, a exploração de sonhos, a libertação da história. É uma ponte política entre anseios e raízes de experiências. Nessa senda, e dando eco aos combates ideológicos que marcaram o continente africano na segunda metade do séc. XX, o amplificar da democracia só poderá ocorrer se se assumir a descolonização mental, epistêmica, como uma necessária condição prévia e necessária à democratização do mundo (Menezes, 2016, p. 41-42).

As teorias pós-críticas e pós-colonialistas do currículo contribuíram sobremaneira para uma modificação das ideologias difundidas pela classe dominante, compreendendo a educação como espaço de construções de pensamentos e formação do indivíduo numa perspectiva descolonizadora, uma vez que, ao longo da história, o saber, o conhecimento e a cultura foram colonizados justificados pela questão de o conhecimento eurocêntrico ser o mais valorizado.

Nesse sentido, a colonização, a partir dessa valorização de uma cultura, era compreendida como um processo de evolução, que iria contribuir para a humanização de seres tidos como animais, como raça inferior, por possuir hábitos e culturas diferentes das consideradas civilizadas. Em consequência, os africanos eram subalternizados, sob a ideologia do colonizador, que classifica, que coisifica o outro (Ornellas, 1903). Desse modo, as teorias pós-colonialistas preocupam-se com a descolonização do currículo, pensando-o como uma ferramenta para a inclusão de pautas de movimentos sociais como movimentos negros, feministas, de gênero etc.

A respeito da teoria pós-colonialista do currículo, Silva (2005) aponta que esta “[...] tem como objetivo analisar o complexo das relações de poder entre as diferentes nações que compõem a herança econômica, política e cultural da conquista colonial europeia tal como se configura no presente momento [...]” (Silva, 2005, p. 125). O autor reforça ainda o fato de o conhecimento ser escrito a partir do olhar da classe dominante, aquele que detém o poder, enquanto o outro é tido como subalterno. Essa subalternização produz desigualdades, que forjam estruturas racistas na sociedade, uma vez que a hierarquização das relações de poder, geradas por um currículo colonizado, colocam os negros em uma situação de inferioridade.

Sobre a relação estabelecida em torno da dominação, Césaire (2020) pondera sobre a equação: colonização coisificação, resultante da relação colonizador e colonizado que o coisifica, retira dos povos colonizados o direito de ser, tornando-os meramente sujeitos submissos, esvaziados de seus saberes, cultura e religião. Alinhado com esse pensamento, Fanon (2020) cita a dominação colonial, que expropria o outro de direitos e humanidade, o que reflete na estrutura da sociedade, em que o racismo se revela de forma violenta.

Essa negação do outro e de tudo que lhe pertence é o ponto central de crítica na teoria pós-colonial, que questiona como o currículo moderno aborda a história, a colonização, as celebrações em torno do sujeito imperial europeu, em como têm sido contempladas essas temáticas, a partir de que olhar? Do olhar do colonizador? Ou do colonizado?



Partindo dessa noção de como a teoria pós-colonial entende o currículo, Silva (2005) problematiza as datas comemorativas, considerando-as como uma maneira superficial de abordagem das questões multiculturais, chamando a atenção para a necessidade da construção de “[...] um currículo multicultural que não separe questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação” (Silva, 2005, p. 130). Ele reivindica, fundamentalmente, um currículo “descolonizado”.

Aspecto que se coaduna com o que Gomes (2012) defende referente à Lei n.º 10.639/03, ao dizer que esta “exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros” (Gomes, 2012, p. 100). Ou seja, a conquista da referida lei é um grande passo para um currículo descolonizado, pois com a sua implementação, pressupõe-se a inclusão de temas antes silenciados, trazendo os currículos escolares para as práticas pedagógicas, com o estudo da cultura e da história dos africanos e as contribuições desses povos na constituição da história do nosso país, resultando assim numa mudança de paradigma. Se antes os livros didáticos continham a história contada a partir do olhar do colonizador, com a implementação da lei, vislumbra-se um novo rumo para a prática pedagógica, uma nova perspectiva, que envolve um olhar para as lutas e resistências desses povos, assim como toda a herança cultural adquirida nesse processo. Contudo, essa descolonização ainda é perpassada por desafios, pois como dito, o currículo continua sendo um espaço de disputas.

Partindo dessa ideia, Torres (2020), ao falar sobre o colonialismo e descolonização, aponta como essa temática tende a ser silenciada, abordada apenas a título de curiosidade, pois ainda se espera do “ex colonizado” a passividade e gratidão. Sendo assim, quanto menos a descolonização for discutida, mais favorece a manutenção da sociedade com indivíduos passivos.

Fato que implica, desse modo, num processo de reconstrução, de modificações, e para isso, Carvalho (2020) aponta que é preciso que aconteçam transformações em vários níveis, a começar pela tomada de consciência da população negra, em relação a sua identidade, cultura e história.

Essa tomada de consciência assegura as lutas por direitos e pela recuperação da identidade desses povos. Lopes (2011) defende que “na hora, então, em que o Brasil afrodescendente procurar recompor os elos que o unem à sua ancestralidade, em busca da recuperação de toda uma identidade perdida, cabe às lideranças procurarem levar o povo negro

a desenvolver sua consciência [...]” (Lopes, 2011, p. 211). A recuperação da identidade negro-brasileira é, pois, uma condição para a transformação da sociedade.

Nesse sentido, a educação é um espaço em que acontecem as transmissões do conhecimento, sendo necessário que o currículo privilegie a valorização da cultura e história da população afrodescendente. Para tanto, se faz necessário a construção de um currículo descolonizado, que considere a diversidade, para uma educação emancipadora, que ensine a pensar um ensinar que implica compreender a educação como “uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 2014, p. 96).

É necessário esse currículo que dialogue com a diversidade, numa perspectiva de um multiculturalismo emancipatório, como defendido por Santos (2004):

A expressão multiculturalismo designa, originalmente, a coexistência de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes no seio de sociedades modernas. Rapidamente, contudo, o termo se tornou um modo de descrever as diferenças culturais num contexto transnacional e global. Existem diferentes noções de multiculturalismo, nem todas de sentido emancipatório (Santos, 2004, p. 20).

Nesse sentido, a visão simplista do multiculturalismo é apenas uma forma de classificação, que abarca a diversidade, uma forma de categorizar as diferenças. Para Walsh (2007), o multiculturalismo funciona para manutenção do poder e das desigualdades. Diferente do multiculturalismo, a interculturalidade se apresenta com elementos de reivindicação e lutas para garantir a igualdade de oportunidades, pois a interculturalidade constitui-se como resistência, valorização e reconhecimento do direito de participação sem exclusão. Walsh (2007) pontua a importância da interculturalidade:

[...] é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes (Walsh, 2007, p. 8).

A construção de um currículo intercultural e emancipatório representa a sua descolonização, movimento esse que exige lutas, além de uma tomada de consciência de todos os envolvidos, para que as vozes de grupos tidos como minorias sejam ecoadas. Sabemos que esse processo se constitui num desafio, como expresso anteriormente, o currículo é um espaço de poder e disputas.

### 2.3 Currículo e legislações para a diversidade

Na contemporaneidade, os discursos sobre cultura buscam cotidianamente assumir diversas perspectivas, sentidos e frentes de lutas. Como relatado por Cunha (2009), é preciso uma atenção frente a esses diversos usos que têm sido construídos em situações interétnicas, (como as diferentes etnias se relacionam na sociedade). Nesse sentido, a educação para as relações étnico-raciais é um tema ainda recente e cada vez mais necessário. Apple (2001) chama a atenção para a importância de um currículo inclusivo, que trate de questões como raça, sexo, gênero, dentre outros, e coloca também o silenciamento dessas questões ao longo da história, uma vez que nele estava implícito em sua estrutura somente a cultura da classe dominante, negando a cultura de outros povos que contribuíram na formação do país, o que reforça e mantém as desigualdades sociais.

Nesse sentido, uma das conquistas históricas do movimento negro foi a Lei n.º 10.639/03, em que estes reivindicaram um currículo que tratasse das questões raciais, que problematizasse a história de opressão e lutas do povo negro, pontuando também a valorização da cultura africana e afro-brasileira como regulamenta a lei no art. 26-A, ao trazer a obrigatoriedade em se trabalhar os conteúdos de história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares (Brasil, 2003). Em 2008, a referida lei foi alterada pela Lei n.º 11645/08 com a inclusão da educação indígena, art. 26-A: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (Brasil, 2008). Essas legislações são políticas públicas na área da educação que marcam um avanço, um ponto de partida para uma educação inclusiva, é de fato uma conquista histórica, um passo para construir uma sociedade menos racista, com a inserção das contribuições do povo negro na constituição da história do país. A lei tem como proposta uma sociedade que compreenda as pluralidades existentes, entretanto, numa sociedade em que existe uma grande desigualdade social, isso torna-se um desafio ainda maior.

Assim, faz-se necessário que o currículo contemple essas discussões, que proporcione desconstruções e promova o respeito à diversidade, e como a escola é um espaço perpassado pela diversidade social, étnica e cultural, é de grande relevância haver reflexões que considerem essas múltiplas realidades, para que resulte assim em um currículo que traga a inclusão dessas temáticas.

Desse modo, a Lei n.º 10.639/03 representa uma tentativa de modificar as visões estereotipadas sobre o negro, sua história e cultura. Ao trazer a obrigatoriedade do estudo da história da África e da cultura africana, promove um novo olhar para tais questões, retirando os estigmas do negro enquanto escravo, subalterno, construindo uma nova concepção, que possibilite o reconhecimento da importância do negro na formação do Brasil, bem como as lutas e resistências desse povo, que foi escravizado e forçado a sair de suas terras, mas que não aceitou tais situações pacificamente, fato que pouco é mencionado ou não é mencionado na história do nosso país (Gomes; Munanga, 2006).

Silva (2014) corrobora esse pensamento quando aponta as diferenças que resultam em desigualdades:

Podemos dizer que onde existe diferenciação - ou seja, identidade e diferença - aí está presente o poder. A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. Há, entretanto, uma série de outros processos que traduzem essa diferenciação ou que com ela guardam uma estreita relação. São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir (“estes pertencem/aqueles não”); demarcar fronteiras (“nós” e “eles”); classificar (“bons e maus”; “puros e impuros”; “desenvolvidos e primitivos”, “racionais e irracionais”); normalizar (“nós somos normais; eles são anormais”) (Silva, 2014, p. 81-82).

Assim sendo, a inclusão da temática racial nos currículos é essencial para desconstruir as concepções ensinadas sobre a história que silenciaram as contribuições de vários povos. Cabe então questionar onde estão estes povos nos currículos escolares? Pois a escola tem por função formar cidadãos críticos, reflexivos, que construam conhecimentos, assim sendo, tratar essas questões no currículo oportuniza a compreensão da identidade de um povo. Gomes (2012) traz indagações que são pertinentes para pensar nas questões raciais no contexto escolar “há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de “não poder falar sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar?” (Gomes, 2012 p. 105).

Segundo Gomes (2012, p. 106),

O trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política.

Nesse sentido, enquanto a educação escolar continuar desconsiderando a questão racial como algo específico dos negros, negando-se a considerá-la como uma questão que envolve toda a sociedade brasileira, continuaremos mantendo e construindo práticas equivocadas e preconceituosas (Gomes, 2006). Para isso, Apple (2001) discute sobre questões silenciadas nos currículos, ponderando sobre a necessidade de incorporar um sistema de valores como as ciências, as artes, a memória, a identidades e culturas, a fim de construir um currículo crítico, sendo um modelo voltado para trabalhar a diversidade e questões sociais, problematizando os conteúdos do currículo. Desse modo, a educação deve ir para além de uma formação para o mercado de trabalho, é preciso estar associada às questões sociais, culturais e políticas.

Gomes (2012) corrobora esse pensamento reforçando a necessidade de haver diálogo nos espaços escolares, nas realidades sociais e na formação de professores, que tem sido foco de estudos, no que diz respeito à educação que valorize as diversidades, uma educação para as relações étnico-raciais. Assim, pensar as contradições existentes nos currículos e nas práticas escolares é um grande passo para uma mudança, e tais mudanças perpassam também pela formação de professores, que é crucial para a efetividade das legislações, para a educação étnico-racial e para a formação de indivíduos que se posicionem na sociedade, desenvolvendo dessa forma a criticidade nos alunos.

## **2.4 A educação étnico-racial na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**

Um currículo inclusivo e plural tem sido pauta de lutas, como vimos anteriormente. Nessa perspectiva, trazemos de forma sucinta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e como tem sido a incorporação da temática da educação para as relações étnico-raciais nesse documento.

A BNCC foi homologada em dezembro de 2017, amparada pelo art.26 da LDB 9.394/96 art. 26, que dispõe:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

Assim, deu-se a criação de uma base que unificasse os currículos, pensados de forma a atender interesses de determinados grupos como aponta Silva (2020),

Para atuar na BNCC, o Consed e a Undime criaram o “Movimento Todos Pela Base Nacional Comum” (MPBNC), em abril de 2013, o qual é composto por fundações e instituições privadas, a citar: Consed, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Todos Pela Educação, Undime, entre outros; teve como principal objetivo facilitar a construção da BNCC (Silva, 2020, p. 78).

Cabe ressaltar que o processo de elaboração deste documento (BNCC) que teve o início de sua construção em 2015, realizado por profissionais da educação, posteriormente, em 2016, passou a ser realizado por outros grupos mercadológicos, desconsiderando a equipe anterior. Tanto que a Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPEd) se posicionou contrária à BNCC, por não concordar com a metodologia de sua elaboração, apontando o seguinte questionamento: “com quem foi feito este debate?” (ANPEd, 2018, s/p), visto que não houve continuidade no processo que estava em andamento antes do ano de 2016, que reuniu profissionais da educação.

Diversos autores se opuseram à BNCC, por conta do seu caráter formulado de maneira aligeirada e enviesada. Araújo (2020) acredita que, na educação pública, o currículo é um campo em que estão em disputa o poder, a hegemonia, de forma que, a criação da BNCC, no formato como foi elaborada, atende aos interesses mercadológicos, voltados à sociedade capitalista, uma formação que tem seus princípios na capacitação para o trabalho.

Feita esta breve sistematização de como se deu a elaboração da BNCC, pois nosso foco aqui não é aprofundar nos processos de formulação deste documento, e sim discutir como a educação para as relações étnico-raciais é contemplada nesse documento normativo. Nesse documento, a educação para as relações étnico-raciais é tratada como temas transversais.

Sena (2019) aponta que:

Um currículo igual para todos é uma proposta no mínimo desrespeitosa, mas, é também contrademocrática. Fere a autonomia das redes de ensino, dos professores e de todos que fazem a escola. A homogeneização desrespeita as distintas matrizes étnicas do povo brasileiro, inclusive, suas conquistas, no âmbito da legislação educacional, as quais parecem não ter valor na BNCC (Sena, 2019, p. 20).

A autora reforça, dessa maneira, a forma como a BNCC trata de forma negligente as temáticas relativas à questão da diversidade e da educação para as relações étnico-raciais, tratando-a de forma superficial, pois ao utilizar uma base comum, os legisladores desconsideram as múltiplas realidades, essa homogeneização desrespeita as diferenças existentes no país.

Outro aspecto da BNCC é a questão de uma educação reduzida ao tecnicismo, ainda que nos discursos ecoe o contrário, pois:

Embora a BNCC proclame os princípios da objetividade, da justiça distributiva, dos direitos de aprendizagem e da democracia, a busca pela qualidade educacional se fundamenta no eficientismo, que reduz o direito à Educação à concessão de serviços educacionais em suas dimensões prático-instrutivas, vinculando a qualidade aos resultados das avaliações externas (Filipe; Silva; Costa, 2021, p. 798).

Esse novo molde se enquadra num ensino tecnicista, priorizando o desenvolvimento de competências e habilidades que visam principalmente mão de obra qualificada, deste modo, pretendem uma formação em que o estudante aprenda o essencial para sobreviver. Desconsideram temas fundamentais e pertinentes na sociedade atual e abordam as temáticas regulamentadas por lei, apenas para cumprir com a determinação.

“Como lidar com o currículo em um contexto de desigualdades e diversidade?” (Gomes, 2012, p. 99). Esse questionamento feito antes mesmo da BNCC nos faz pensar sobre o currículo e sobre uma educação voltada para a diversidade, mas, para além disso, nos faz pensar sobre os desafios, do porquê esse tem sido um tema que requer tanto esforço e que tem sido tão difícil de ser falado e trabalhado? A BNCC, que foi apresentada como um avanço para a ampliação dessa temática, na verdade se mostrou contrária ao que era esperado. A forma como a BNCC foi construída, assim como quem foram seus idealizadores e seus interesses, revelam como essa diretriz reforça ainda mais a manutenção de um currículo eurocêntrico desconsiderando a diversidade étnica racial existente no Brasil. Embora o documento trate da valorização da diversidade, ele não inclui a necessidade de uma educação antirracista, assim como o reconhecimento da existência do racismo e do eurocentrismo, ou seja, trata essas questões de forma superficial e esvaziada.

A falta de comprometimento da BNCC e o tratamento da educação para as relações étnico-raciais de maneira superficializada se evidencia quando no documento aponta para a abordagem da temática de forma transversal no currículo escolar,

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: [...] educação em direitos humanos[...], educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008[...]) Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e

escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada (Brasil, 2017a, p. 19-20).

Desse modo, são notórias as lacunas deixadas na BNCC, em que o documento não abre espaço para o trato da educação para as relações étnico-raciais de forma crítica, ou seja, não apresenta com clareza a forma de inserção dessa discussão no currículo escolar, ao apontar que essa discussão seja realizada nas habilidades dos componentes curriculares, demonstrando um retrocesso em relação à Lei n.º 10.639/03 e seus dispositivos legais, com vistas a uma educação antirracista e democrática.

## **2.5 Políticas públicas afirmativas e o currículo**

As políticas públicas são entendidas como as ações do Estado para a solução de problemas na sociedade, que resultam na elaboração de planos, programas, projetos, leis para serem implementados, a fim de melhorar a vida dos cidadãos, isto é, aquilo que o governo decide fazer ou não. Assim, Teixeira (2002) define que políticas públicas:

[...] são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São [...] políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos (Teixeira, 2002, p. 2).

Nesse sentido, cabe ao Estado:

[...] assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça, como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social [...] (Brasil, 1988, p. 1).

As políticas são, dessa maneira, as ações e programas do Estado que visam promover o bem-estar social, uma maneira de assegurar os direitos dos cidadãos e diminuir as desigualdades por meio de estratégias, como programas ou leis, que atendam às parcelas da população que se encontram fragilizadas.

Dessa maneira, a educação por meio do currículo escolar é uma importante forma de desconstrução de uma ideologia dominante, sendo necessário políticas públicas que democratizem o acesso da educação multicultural para todas as pessoas, independentemente de raça, gênero ou sexualidade. Gomes (2017) problematiza que, embora já houve a conquista de políticas públicas para determinados grupos, ainda se apresenta a necessidade de que o Estado



e governos compreendam que estes grupos apresentam suas particularidades. Além de compreender que as diferenças são construções sociais e históricas entrelaçadas por questões de poder.

Assim, um país marcado por desigualdades, sejam elas de raça, sociais, gênero e cultural como o Brasil, necessita de políticas públicas que atendam a essas demandas. As políticas públicas são, dessa maneira, uma forma de intervenção nas dimensões econômica, política e social. Nessa direção, as políticas públicas afirmativas são de grande relevância para a democratização da educação, bem como para o combate ao racismo.

A esse respeito Gomes (2017) ressalta que:

As políticas públicas para a diversidade podem transversalizar as demais políticas e, ao mesmo tempo, serem formuladas e implementadas de forma afirmativa, [...] a fim de corrigir desigualdades históricas que incidem sobre determinados coletivos sociais marcados por uma diferença reconhecida social e politicamente (Gomes, 2017, p. 13).

Assim, cabe ao Estado buscar estratégias para garantir os direitos dos cidadãos. Sendo as políticas afirmativas ainda recentes no Brasil, estas se mostram relevantes para minimizar as diferenças, uma forma de equidade, para que grupos que sofrem pela desigualdade social obtenham oportunidades para conseguir ascensão na sociedade. Nesse sentido, cabe ressaltar que, para além de igualdade de oportunidades, estes grupos minoritários necessitam de igualdades nas condições de vida, no ingresso e permanência em todos os espaços, tais como na política, em universidades, cargos públicos, dentre outros. As políticas afirmativas buscam, desse modo, romper com as desigualdades entre os grupos discriminados e socialmente excluídos.

E embora as políticas de ações afirmativas não sejam suficientes para resolver as desigualdades, como aponta Siss (2003), estas são de grande relevância para garantir oportunidades a esses grupos historicamente excluídos. Logo, percebe-se a importância da educação como fonte de rompimento de um processo de pobreza e descrença na capacidade teleológica do ser humano, pois educar não é a mera transferência de conhecimentos, mas sim uma forma de despertar a curiosidade, descobertas, com sua própria autonomia, como posto por Freire “[...] ensinar não é transferir conhecimento- não apenas precisa ser aprendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser- ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica- , mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido” (Freire, 2014, p. 47).

Cabe então ressaltar a importância das políticas públicas de ações afirmativas no campo educacional para o desenvolvimento da sociedade e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Desse modo, temos a adoção de políticas educacionais, como por exemplo, a Lei n.º 10.639/03, posteriormente alterada para a 11.645/08, e a Lei 12.711/12, que representa grandes avanços no que tange a educação, uma vez que estas se referem ao currículo inclusivo que aborda as temáticas da cultura da África, afro-brasileira e indígena, e sobre a inclusão de alunos pardos e negros no ensino superior.

Essas políticas públicas são, dessa maneira, estratégias para a implantação do pluralismo, do respeito às diferenças, que visam o combate à discriminação racial. Podemos afirmar então que, em 2003, com a implementação da Lei n.º 10.369, houve um grande avanço no combate ao racismo no Brasil, com a referida lei, que alterou a Lei n.º 9.394/96, que dispõe as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 2003). A legislação estabelecia que, a partir daquele momento, tornar-se-ia obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no âmbito escolar público ou particular, desde o ensino fundamental até o ensino médio. Tudo isso, considerando um currículo multicultural. No entanto, muitos anos após a promulgação, essa prática ainda é um desafio.

É relevante ressaltar a importância do movimento negro nessa conquista para a população negra, isso porque, tais conquistas partem dos movimentos sociais, das pressões e dos indivíduos discriminados, como pondera Gomes (2017) “os movimentos sociais emancipatórios e os coletivos sociais diversos transformados em desiguais cada vez mais tomam consciência dos seus direitos não somente individuais, mas também coletivos” (Gomes, 2017, p. 10). Essa tomada de consciência faz toda a diferença na luta por direitos e por igualdade.

Nessa direção, a Lei 12.711/12 foi criada para minimizar as desigualdades na educação superior, visto que, por questões históricas, a população negra encontra-se socialmente com menores salários e condições de vida, parafraseando Carneiro (2011, p. 57), “a pobreza tem cor no Brasil”, e não é a cor branca. Assim, como forma de inclusão da população negra nas universidades, a Lei 12.711/12 conhecida como lei de cotas, reserva um percentual de vagas para estudantes de baixa renda, pardos, pretos, indígenas, pessoas com deficiência, dentre outros. No que se refere aos estudantes pretos, pardos e indígenas, a Lei 12.711/12 no artigo 3º regulamenta que:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Brasil, 2012).

Nesse sentido, a política de cotas representa uma forma de inclusão, para facilitar o acesso aos grupos socialmente excluídos ao ensino superior. E embora existam divergências de opiniões em relação a ela, esta tem sido uma forma de colorir, de diversificar o ensino superior, até então branco e elitizado. Esta lei, além de proporcionar a inclusão de estudantes negros nas universidades, viabiliza também a ascensão destes na sociedade, proporcionando melhorias da qualidade de vida, fato ligado às condições de vida no Brasil, em que os melhores salários estão associados à formação do indivíduo, ou seja, quanto maior for a formação, maior será a sua renda e posição social.

E por questões históricas, alguns grupos gozam destes privilégios. Isto devido à estrutura da sociedade capitalista, que opera dessa maneira, favorecendo determinados grupos, enquanto outros ficam à margem, em posições subalternizadas.

Reconhecemos o quanto o país avançou na criação de políticas afirmativas nos últimos vinte anos, todavia, é necessária resistência para a luta continuar, afinal, ainda há muito o que fazer, para que de fato tenhamos uma educação pública de qualidade.

## **2.6 Concluindo**

O currículo, local de disputas e interesses, representa um espaço possível de se alcançar mudanças para uma sociedade pluralista. Esse espaço de lutas por um currículo que aborde as temáticas sobre raça, gênero, classe social, representa um avanço na perspectiva de uma sociedade mais inclusiva e desprovida de segregações raciais e culturais, livre de preconceitos e discriminações, ainda que seja um avanço tímido, por necessitar de um processo de investimentos e avaliação para uma análise de como tem se efetivado as determinações das políticas de ações afirmativas na prática.

As políticas públicas afirmativas são reflexos das lutas, são conquistas que produzem mudanças sociais. Entretanto, como posto por Gomes, ainda existem desafios a serem superados, sendo um deles:

[...] que os sujeitos dessas políticas públicas pudessem ser não somente os seus destinatários, mas, principalmente, sujeitos na construção da agenda e na formulação dessas mesmas políticas. Ainda nos falta institucionalizar políticas para a diversidade que sejam construídas *com* os sujeitos diversos e não somente *para* os sujeitos diversos. E isso só poderá ser alcançado com uma intensa participação social (Gomes, 2017, p. 14).

Assim, temos muito o que avançar, para termos um currículo democrático e mais políticas públicas afirmativas, partindo do lugar de fala destes indivíduos marginalizados para a construção de novas políticas, que viabilizem, para que esses indivíduos socialmente e politicamente excluídos, possam ser autores de sua própria história.

É necessário também a efetividade dessas leis, uma vez que nem sempre essas são efetivadas nas práticas escolares. O que significa a necessidade de mais investimentos em políticas públicas, a observância da sua efetivação, a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, para que tenhamos uma educação emancipadora.

A busca por uma educação inclusiva perpassa o currículo, que precisa tratar sobre as diferentes culturas e crenças, sobre o conhecimento da história, sem considerar apenas o olhar eurocêntrico, mas reforçar a diversidade cultural, as contribuições de cada grupo na história.

Desse modo, discutir sobre o currículo escolar é um ponto importante, assim, a BNCC, documento que norteia a educação básica, deve ser vista com um olhar crítico, por não abordar de forma relevante a temática da educação racial.

Reafirmamos o quanto o currículo é um espaço de disputa. Assim como Freire (2014, p. 96) defende que “a educação é uma forma de intervenção no mundo” uma maneira de “desmascarar a ideologia dominante”, concordamos e acrescentamos que entender a urgência de políticas públicas, de um currículo descolonizado e uma educação emancipadora é crucial para a transformação da sociedade.

É necessário, portanto, continuar a luta para ações e medidas que promovam um avanço no combate à discriminação e racismo, e a educação é um dos espaços para a mudança acontecer, para tanto, a política curricular precisa ser eficaz. E embora com retrocessos, percebe-se mudanças nesse processo, pois o debate sobre essa temática tem sido cada vez mais ampliado. No entanto, se faz necessário a permanência de pessoas nas instâncias de poder, bem como nos movimentos sociais com compromisso de lutar por uma educação pública de qualidade e um currículo descolonizado. Desse modo, pesquisas que discutam essa temática são relevantes para que as mudanças aconteçam. Mudanças na direção de uma educação para o

letramento racial, em que as pessoas reconheçam o seu lugar político e social e a sua relevância para uma sociedade de fato democrática, em que não existam hierarquias, muito menos lugar de branco e lugar de negro.

## 2.7 Referências

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

APPLE, Michael Whitman. *Educação e poder*. 2001.

BOBBITT, John Franklin. *The curriculum*. Massachusetts, U.S.A.: The Riverside Press Cambridge, 1918.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

BRASIL. Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 29 ago. 2012.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 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. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP N.º 2/1998, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP N.º 2/2017, institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: Costa Joaze Bernadino, Torres Nelson Maldonado, Grosfoguel Ramón. (Org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*. Educação e Poder: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. São Paulo: Summus, 2000.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador, 2020.

FIILPE, Fabiana Alvarenga, SILVA, Dayane dos Santos, COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação. Jul./set., 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 49. ed., 2014.

GOMES, Nilma Lino. (Org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*. 1. ed. Brasília: MEC; Unesco, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). *Educação como prática da diferença*. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GOMES, Nilma Lino; MUNANGA, Kabengele. *O negro no Brasil de hoje*. Coleção para entender, São Paulo: Global, 2016.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Racismo e antirracismo no Brasil*. São Paulo, Editora 34, 2009.

LOPES, Nei. *Bantos, malês e identidade negra*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MENEZES, Maria Paula. *Os sentidos da descolonização: uma análise a partir de Moçambique*. Catalão, v.16, n. 1, p. 26-44, 2016.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

ORNELLAS, Ayres de. *A Nossa Administração Colonial: o que é e o que deve ser*. Lisboa: Congresso Nacional Colonial, 1903.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sob a prática*. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). *Reconhecer para libertar. Os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. Convite ao questionamento e à resistência ao abismo lançado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC? In: UCHOA, Antônio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Org.), *Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta* [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019, p. 15-38.

SILVA, Clesivaldo da. A educação étnico-racial na Base Nacional Comum Curricular: invisibilidade ou promoção de uma educação antirracista? *XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação*. 2020. ISSN: 2595-7945.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SISS, Ahyas. *Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas*. Rio de Janeiro: Quartet, Niterói: PENESB, 2003.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. *AATR*, Salvador, v. 200, p. 9, 2002.

TORRES, Nelson Maldonado. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: Costa Joaze Bernadino, Torres Nelson Maldonado, Grosfoguel Ramón (Org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramon. (ed.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 115-142.

## A invisibilidade do racismo estrutural: análise dos dados

### The invisibility of structural racism: data analysis

**Resumo:** Este artigo trata dos achados de uma pesquisa de campo, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de analisar o processo de efetivação da educação para as relações étnico-raciais no âmbito das práticas de ensino da história e da cultura afro-brasileira em cinco (5) escolas da rede municipal de ensino do município de Janaúba/MG, conforme determinação da Lei n.º 10.639/2003. Na análise dos dados, buscamos discutir sobre a relação entre formação docente, currículo e a prática docente, com o propósito de compreender a importância desses pilares para o desenvolvimento de uma educação antirracista. Os dados apontaram que ainda existem muitos desafios a serem superados para que a Lei n.º 10.639/03 seja posta em ação de forma eficaz. Os desafios vão desde a escassez da temática das relações étnico-raciais na formação inicial e continuada dos professores ao material didático, que ainda trata a temática de forma superficial, sendo considerada insuficiente pelos professores. Observamos também que o racismo ainda é silenciado nesses espaços, uma vez que as professoras relataram não identificar práticas racistas e/ou preconceituosas nas escolas, sendo estes episódios fatos ocorridos no passado, e que hoje, por força da lei, essas práticas não acontecem.

**Palavras-chave:** Currículo. Formação de Professores. Prática Docente. Racismo Estrutural.

**Abstract:** This article deals with the findings of a field research, carried out through semi-structured interviews, with the objective of analyzing the process of effecting education for ethnic-racial relations, within the scope of teaching practices of Afro history and culture. - Brazilian in five (5) schools of the municipal education network in the city of Janaúba/MG, as determined by Law No. 10.639/2003. In analyzing the data, we sought to discuss the relationship between teacher training, curriculum and teaching practice, with the purpose of understanding the importance of these pillars for the development of an anti-racist education. The data showed that there are still many challenges to be overcome for Law 10.639/03 to be put into action effectively. The challenges range from the scarcity of the theme of ethnic-racial relations in the initial and continuing training of teachers to the didactic material, which still treats the theme superficially, being considered insufficient by the teachers. We also observed that racism is still silenced in these spaces, since the teachers reported not identifying racist and/or prejudiced practices in schools, these episodes being facts that occurred in the past, and that today, by force of law, these practices do not happen.

**Keywords:** Curriculum. Teacher Training. Teaching Practice. Structural Racism.

### 3.1 Introdução

Com o propósito de estabelecer um diálogo entre o racismo, a formação de professores e o currículo, articulando com a pesquisa de campo realizada, faremos uma discussão sobre



esses aspectos, tomando como referência o ciclo de políticas de Steven Ball, além de autores como Gomes (2003), Veiga (2004), Candau (2013), dentre outros. Dessa forma, o artigo será organizado em categorias, com discussões sobre a temática mais análise dos dados das escolas pesquisadas.

A sociedade está marcada pela existência e permanência do racismo na sua organização social, inclusive nos espaços escolares. No cotidiano das escolas, percebe-se a existência do racismo por meio do silenciamento, da negação e até mesmo na materialização da Lei n.º 10.639/03<sup>1</sup> que trata da obrigatoriedade da inserção da temática das relações étnico-raciais, restrita a um período ou em datas específicas e pontuais.

Compreender como as facetas do racismo se estruturam através da negação e do silenciamento sobre a sua existência é um ponto crucial para que possa haver mudanças nos espaços escolares, e fora deles. O silêncio sobre a história escravocrata do Brasil, sobre as injustiças cometidas e as consequências desse período para os afrodescendentes continua sendo uma grande barreira para o combate ao racismo. Se por muito tempo acreditou-se que no Brasil havia democracia racial, compreendido por Gomes (2017) como,

[...] uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial (Gomes, 2017, p. 57).

Nos dias de hoje, com o silêncio daquilo que não se pode falar, uma vez que o racismo é tido como um fator externo, pois é sempre uma prática do outro, além de ser algo do passado, e sendo assim, não se enxerga que o racismo é estruturante na sociedade atual, e que por conta disso, algumas posições sociais são negadas a esses grupos. Assim, ainda há quem acredite que exista democracia racial, ainda que evidentes as disparidades entre brancos e negros. Com o discurso da meritocracia disseminado pela sociedade, acontece, pois, a naturalização das desigualdades, com a justificativa de que todos somos iguais perante a lei, e que sendo assim, tudo depende do esforço individual, da meritocracia, entretanto, desconsideram as desigualdades, ignoram a história de opressão que as pessoas negras vivenciaram, esquecem das consequências da escravidão, que excluíram e continuam a segregar as pessoas.

Por esse motivo, tratar sobre essa temática é importante, pois reflexões como estas ajudam na compreensão da sociedade, em como as estruturas sociais são atravessadas pelas

relações de poder, e quem são os detentores do poder, que exercem influência sobre outros. Com essa leitura da sociedade, é possível perceber que ela é estruturada pelo racismo e machismo, isto é, os homens brancos são detentores de poder e sendo assim, estes ocupam espaços de privilégios na sociedade, de forma que, com essa classificação, as mulheres negras são as que mais sofrem nesse sistema, por ser mulher e por ser negra. Tanto que Angela Davis (2016) discute essas relações, quando trata sobre as lutas das trabalhadoras domésticas, sobre a invisibilidade das pautas destas mulheres, uma vez que esta função comumente está atrelada às mulheres negras. Angela Davis faz esses apontamentos sobre o período de 1940, mas que ainda persistem nos dias atuais, com a predominância de mulheres negras em funções subalternizadas. Sendo assim, para combater essa dinâmica social, é necessário dar visibilidade para as vozes que foram silenciadas, exemplificamos essa situação por meio dessa história de Cannon (*apud* Collins, 2020) que aborda o controle de um grupo sobre o outro,

Uma menina e sua mãe passaram por uma estátua que retratava um homem europeu dominando um leão com as próprias mãos. “A menina parou, olhou intrigada e disse: ‘Mamãe, alguma coisa está errada com essa estátua. Todo mundo sabe que um homem não seria capaz de dominar um leão’. A mãe lhe respondeu: ‘Mas querida, lembre-se de que foi o homem quem construiu a estátua’ (Cannon, 1985 *apud* Collins, 2020, p. 139).

Essa história nos faz pensar nas relações de poder, poder este, centralizado nas mãos dos homens brancos e héteros, que dominam os meios de produção do saber, são eles que selecionam o conhecimento que é importante. Quem comanda a forma como uma sociedade é estruturada, controla tudo. Esse é o retrato de como o país se estruturou. A história foi contada através de uma lente racista, machista e conservadora, que contribuiu para o apagamento/silenciamento sobre a história do Brasil.

Analisar a atuação dos professores quanto à temática da educação para as relações étnico-raciais, materializada na Lei n.º 10.639/03, foi um dos objetivos desta pesquisa, a fim de compreender sobre a forma como os professores lidam com a educação para as relações étnico-raciais.

Dessa forma, nossa pesquisa foi estruturada considerando três categorias, o currículo, a formação de professores e a prática docente. Essas categorias foram os eixos das entrevistas realizadas com professoras de seis escolas municipais do município de Janaúba/MG.

Consideramos relevante nesse trabalho fazer a articulação da análise do ciclo de políticas de Ball, considerando o processo de elaboração da Lei n.º 10.639/03, que exigiu

mudanças em vários aspectos, principalmente no que diz respeito ao currículo, bem como a atuação dessa lei nas salas de aulas na prática docente.

### **3.2 Descrição da pesquisa/percurso metodológico**

A pesquisa possui enfoque qualitativo, uma vez que, para a compreensão desta temática, este enfoque possibilita uma interpretação sobre o tema de forma mais ampla, pois alguns aspectos são complexos para serem quantificados e mensurados, sendo necessário um estudo mais detalhado e objetivo, considerando as subjetividades e os contextos. Minayo (2014) defende que a pesquisa qualitativa é relevante por avaliar aquilo que não pode ser quantificado, ou seja, não é possível mensurar em termos quantitativos os aspectos avaliados nesta pesquisa, como por exemplo, questões como a percepção de situações de racismo, preconceito, discriminação, tampouco a compreensão de como isso se dá em ambientes escolares e qual o papel do professor frente a essas situações. Atrelado a isso, a fundamentação teórica auxilia nesse processo de análise dos dados obtidos, como exposto por Triviños (1928) “A necessidade da teoria surgirá em face das interrogativas que se apresentarão” (Triviños, 1928, p. 131-132). Desse modo a articulação com a fundamentação teórica possibilita um aprofundamento na pesquisa.

O método de análise utilizado foi o ciclo de política de Stephen Ball, que compreende que “[...] a atuação de políticas envolve processos criativos de interpretação e recontextualização, ou seja, a tradução de texto em ação e as abstrações de ideias políticas em práticas contextualizadas” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 14).

Desse modo, a análise parte da discussão de como as escolas fazem as políticas educacionais. Como a lei tem sido materializada nas escolas? Como tem sido a atuação dos professores, que são mais que implementadores, pois estes reinterpretem e colocam a política em ação de acordo com o contexto? Assim, colocar em prática uma política educacional vai mais além do que a normatização, é um processo que envolve todos os participantes do contexto escolar (Ball; Maguire; Braun, 2016).

A pesquisa foi realizada em cinco escolas municipais do município de Janaúba/MG, (a princípio eram seis, mas devido a tentativas sem retorno, fizemos a pesquisa com 5 escolas). O critério para a seleção das escolas levou em consideração as escolas municipais inseridas no perímetro urbano da cidade que atendiam o ensino fundamental I. A escolha pela quantidade de escolas se deu em função de buscarmos analisar em regiões distintas da cidade de Janaúba

como as escolas têm trabalhado com a temática. Percebemos que apenas uma escola não seria suficiente para a compreensão de como vem ocorrendo a atuação da Lei n.º 10.639/03 no contexto escolar. Na pesquisa de campo, realizamos observação e entrevistas. Com a observação e o enfoque em apenas uma escola, não seria possível identificar com mais profundidade como é trabalhada a temática, assim como se existem situações de racismo, discriminação e preconceito, e se sim, como as professoras lidam com esses episódios.

As escolas foram denominadas por Escola 1, Escola 2, Escola 3, Escola 4, Escola 5. Estas escolas atendem à educação infantil e ensino fundamental I. Nestes locais, a pesquisa viabilizou compreender as diferentes perspectivas da Lei n.º 10.639/03, bem como analisar sua abordagem pelos professores, assim como é posto por Ball, ao afirmar que cada professor coloca em prática a lei de acordo com a interpretação que faz desta. Por este ângulo, é possível verificar as múltiplas interpretações dos professores em torno de uma mesma política.

As escolas são localizadas em diferentes pontos da cidade. As escolas 1, 3, 4 e 5 são escolas que atendem em sua maioria alunos de baixa renda. E a escola 2 atende a alunos de classe média, sendo referência no ensino fundamental I dentre as escolas municipais no município.

A escolha pelo ensino fundamental I levou em consideração a importância dessa temática nos primeiros anos de escolaridade, em função das crianças dessa etapa de ensino estarem em pleno processo de socialização e construção da identidade. A Lei n.º 10.639/03 determina a inclusão da temática da educação para as relações étnico-raciais e o estudo da história da África e dos afrodescendentes em toda a educação básica. Portanto, compreender como tem sido a efetivação dessa temática nos anos iniciais é um ponto importante. Autores como Gomes (2003) e Munanga (2011) discutem sobre a urgência dessa temática, desde o início da vida escolar.

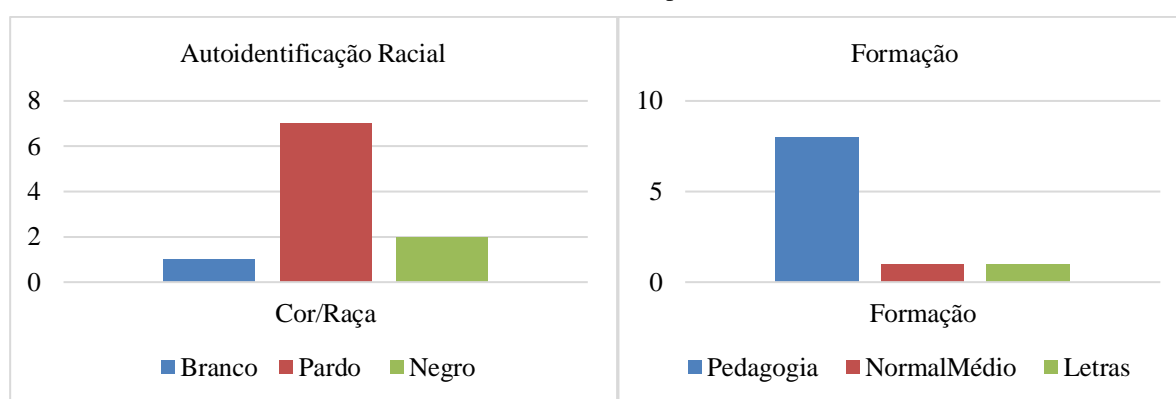
Para a coleta de dados, utilizamos a técnica de entrevistas, que possibilita compreender de forma livre e espontânea a percepção dos professores sobre a temática da educação para as relações étnico-raciais. Triviños (1928) pondera a importância da entrevista “[...] porque esta, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (Triviños, 1928, p. 146). Desse modo, foram entrevistadas dez professoras de cinco escolas municipais do município de Janaúba/MG, através de questionário composto por 13 questões abertas. As perguntas foram em torno de como os professores

trabalham com o conteúdo de história e cultura africana e afro-brasileira nas suas aulas; sobre a formação, se nela teve o estudo das temáticas relativas à história da África e dos africanos; o conhecimento da Lei n.º 10.639/03, se encontram dificuldades para ensinar as determinações da lei; e se já presenciaram racismo e preconceito racial na sala de aula.

A respeito das professoras pesquisadas, selecionamos duas profissionais de cada escola, do ensino fundamental I, para observar se existem diferenças no trato com as questões raciais, assim, as entrevistas foram realizadas com 10 professoras.

No Gráfico 1, apresentamos o perfil das professoras entrevistadas:

Gráfico 1: Perfil das professoras



Fonte: Dados da pesquisa.

Das dez professoras entrevistadas, uma se autoidentifica como branca, duas se autoidentificam como negras e sete se autoidentificam pardas. Em relação à formação acadêmica, oito das professoras são formadas em pedagogia, uma em normal médio e uma em letras.

Para manter o sigilo em relação às professoras, a apresentaremos com outros nomes, selecionamos nomes de dez mulheres negras que foram e continuam sendo importantes para a história do nosso país. Uma forma de lembrar mulheres negras, símbolo de força e resistência, uma vez que além do racismo, por consequência do machismo estrutural, estas mulheres não tiveram o reconhecimento devido, e ainda hoje, elas são ofuscadas por figuras masculinas. Destacamos a importância do posicionamento contra qualquer marcador de superioridade, o que acontece também com a questão de gênero, em que as mulheres negras são duplamente agredidas por conta da raça e do gênero. Nesse sentido, nosso posicionamento é claro: liberdade e igualdade para todos!

Por compreender essas desigualdades que a mulher negra enfrenta, utilizamos esse espaço como uma forma de lembrar da força que essas mulheres têm. Nas palavras poéticas de Sophia Bispo (2021, s/p), ressaltamos a importância da mulher negra:

***“Estrelas humanas”***

*Criadas das estrelas, reluzimos sob a lua.  
De Oxum somos a doçura e de Obá a bravura.  
De tanto que tentaram nos apagar, hoje trançamos nossa cultura.  
Construímos a história sendo a fundição e a estrutura.  
Repintamos a beleza, fomos tinta e moldura.  
Temos ritmo, poder e estatura.  
Somos rainhas que vestem armadura e lutam suas próprias batalhas.  
Somos a essência da natureza, o reluzir do aço e o corte da navalha.  
Nós geramos o mundo, criamos o fogo e nos batizamos no leito do Nilo.  
Tentaram nos profanar, mas nós sempre resistimos.  
Resistimos ao pior dos males, estamos sempre buscando a nossa plena liberdade.  
E não vamos parar, nós pretas nunca iremos parar.  
Cuidamos dos nossos e rezamos pelos que tiveram o seu fim no mar.  
Celebramos nossas conquistas, mas ainda temos muito o que reivindicar.  
Queremos paz, reparação e acesso à educação.  
Seremos professoras, doutoras, mestras e o que quisermos ser.  
Viemos e vamos fazer acontecer. Chega de nos negar, chega de nos curvar.  
Somos feitas de ouro e bronze e merecemos brilhar (Bispo, 2021, s/p).*

Essas palavras retratam tão bem as guerreiras que vamos listar, sabemos da importância das inúmeras mulheres negras que ajudaram na construção do país, aqui selecionamos 10, as quais correspondem ao número de professoras entrevistadas.

Escola 1: Thereza Santos e Dandara dos Palmares;

Escola 2: Acotirene e Zeferina;

Escola 3: Maria Firmina e Zacimba Gaba;

Escola 4: Lélia Gonzalez e Carolina Maria de Jesus;

Escola 5: Marielle Franco e Antonieta de Barros;

### **3.3 Organização/análise dos dados**

A análise dos resultados será apresentada em três seções, representadas por três categorias selecionadas com o propósito de responder aos objetivos desta pesquisa. Na primeira seção, apresentamos as análises sobre o currículo. Na segunda, tratamos da formação de professores, tomando como referência as respostas das profissionais entrevistadas. Por fim, na terceira seção, discutimos a prática docente e a invisibilidade do racismo nas escolas. Consideramos que essas três categorias são fundamentais para compreendermos como tem sido

a atuação da Lei n.º 10.639/03 nas escolas em análise. Utilizaremos para a nossa análise nas categorias do currículo e da formação docente, o ciclo de políticas Stephen Ball que as caracteriza por meio de contextos: contexto de influência, contexto de produção dos textos, contexto da prática, o contexto dos resultados ou efeitos e o contexto da estratégia política (Ball *apud* Lopes, 2004).

É importante salientar que, de acordo com o ciclo de políticas, as representações políticas podem se dar de diferentes formas, através de leis, textos legais, portarias, pronunciamentos oficiais dentre outros. Aqui, a representação política é a Lei n.º 10.639/03.

### **3.4 Categoria 1 – O currículo e o contexto da influência**

O currículo é considerado como responsável pela construção e manutenção do *status quo* da sociedade, nesse sentido, a Lei n.º 10.639/03 foi um marco histórico para a população negra do Brasil. A história e a cultura desse segmento da população negra conquistaram, por força de lei, um espaço no currículo escolar. Em decorrência da Lei n.º 10.639/03, o art. 26-A da LDB 9.394/96 determina que: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (Brasil, 2003).

Essa descolonização do currículo foi um passo para uma ruptura com a epistemologia do colonizador, visto que a história, por longo período, foi contada apenas na perspectiva do colonizador. Os povos originários e os negros foram importantes na construção do país, entretanto, foram invisibilizados. E para tanto, a descolonização do currículo envolve conflitos, disputas, nesse sentido, Gomes (2012, p. 107) salienta que, nesse processo, “[...] Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo”.

Assim, a descolonização é um processo que envolve embates, e, portanto, não é linear, e existem muitos desafios para sua efetiva construção. No que se refere ao papel da escola e seus atores, torna-se ainda mais complexo e exige mudanças nos currículos, bem como a formação de professores, para que estes estejam preparados para trabalhar com a temática e para lidar com o racismo nos espaços escolares.

Tratar sobre a desconstrução do currículo e dar ênfase à sua importância para o trato com temas como a questão racial se deve ao fato de nos currículos estar contido os valores e crenças da classe dominante, e, portanto, um silêncio de tantas outras vozes. A esse respeito, Silva coloca que “o currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na

linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante” (Silva, 2010, p. 35). Assim, é necessário um currículo que dialogue com a multiplicidade. Se o currículo é entendido com essa importância na educação e na sociedade, como está o diálogo com a multiplicidade, com a formação crítica do aluno nos currículos escolares?

Levando em consideração a perspectiva de currículo segundo Bobbitt (1918), compreendendo seu funcionamento como uma fábrica, com a intencionalidade apenas de produzir, ou seja, com caráter essencialmente técnico, é possível identificar como a educação ainda tem muito o que avançar, pois ainda persiste uma educação mecânica, que estimula o individualismo e a competição. O que caminha numa direção contrária a teorias críticas e pós críticas do currículo, que se centram numa educação que emancipa, e para a emancipação, é preciso romper com essa educação bancária. Saviani (1980) defende que, para a emancipação da classe dominada, é preciso a apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, ou seja, é necessário saber, e para isso, a educação precisa ser libertadora. Como as classes dominadas terão acesso a esse conhecimento através de uma educação técnica? Ou ainda, como isso se dá, com o currículo centrado na visão do dominador?

Este é o ponto para a urgência de tratar sobre essa educação que liberta. Paulo Freire já dizia, “seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica” (Freire, 1984, p. 89).

Portanto, esse processo para uma educação crítica se inicia na formação de professores, para que estes tenham consciência do seu papel, da importância da educação para a transformação da sociedade, e no que tange às injustiças, como o racismo, fomentar a discussão e o conhecimento sobre essa temática à luz do conhecimento histórico.

Sacristán (2000) reforça que

[...] o currículo é um objeto que constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam. Seu valor real para os alunos, que aprendem seus conteúdos, depende desses processos de transformação aos quais se vê submetido (Sacristán, 2000, p. 101).

O conhecimento precisa, pois, dialogar com a realidade do educando. Precisa ser significativo. E para tanto, é preciso que o professor seja esse mediador do conhecimento. Sacristán (2000) divide o currículo em: currículo prescrito, apresentado, moldado, em ação,



realizado e avaliado. Chamamos a atenção para o currículo em ação, por compreendermos o papel do professor na construção dessa educação crítica. Pois se de um lado existem as normas, os documentos, existe também o que é posto em ação pelos professores, uma vez que estes possuem autonomia no processo de ensinar.

Sacristán (2000) define o currículo em ação como: “[...] a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz na realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significação e valor independentemente de declarações e propósitos de partida” (Sacristán, 2000, p. 201). Percebemos assim, a necessidade de a formação docente ser articulada com a realidade social, pois é através de uma formação docente com sólido conhecimento sobre essas temáticas, sobre a história, sobre os problemas sociais é que o professor terá formação que o torne capaz de ir além, de traduzir em sua prática uma educação crítica.

Essa educação crítica é que faz com que o indivíduo se reconheça na sociedade e busque por sua emancipação, uma vez que a estratégia dos dominadores é fazer com que os dominados não percebam as amarras que os envolvem.

Nesse sentido, ao tratar sobre a Lei n.º 10.639/03, é preciso destacar a importância da tomada de consciência para a luta contra o combate às injustiças, assim, o movimento negro tem uma influência fundamental no processo de criação de leis com o propósito de buscar a promoção da igualdade racial. Este movimento político busca o empoderamento e reconhecimento das vozes silenciadas, ao longo da história. Gomes define o movimento negro como “[...] as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade” (Gomes, 2017, p. 23).

É nesse lugar de lutas, organizações e articulações contra o racismo que surgem ações para o combate a esse problema social. A educação é um espaço que foi negado às pessoas negras ao longo da história, além de ter sido consolidada a partir de uma perspectiva discriminatória, uma vez que o currículo contemplava apenas determinados conteúdos em detrimento de outros.

Não pretendemos aqui apresentar as conquistas do movimento negro, e sim destacar e relacionar como se deu o contexto de influência para a criação da Lei n.º 10.639/03. Uma vez que o contexto de influência na produção do texto se relaciona com todos os participantes nesse processo, ou seja, para a criação da Lei n.º 10.639/03, houve a participação do movimento negro

através de pressões para que medidas fossem tomadas de forma pontual para o combate ao racismo no campo da educação, resultando, assim, após muitos embates, na promulgação da Lei n.º 10.639/03 que foi um marco para a inserção da temática racial nos currículos oficiais da educação básica.

A criação de uma política curricular é permeada pelas relações de poder, justamente o que foi posto por Ball, ao trazer o ciclo de políticas públicas, uma vez que estas, desde a sua criação, são atravessadas pelas pressões, reivindicações e interesses. Essa disputa de poder resulta nas ações, nas criações de políticas públicas e, em como estas serão colocadas em ação. No contexto de influência atuam “partidos políticos, do governo e do processo legislativo [...] um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulações e influência” (Mainardes, 2006, p. 51).

Para o ciclo de políticas de Ball, quando uma política é produzida, esta não leva em consideração as diferentes realidades. Nesse sentido, a mudança no currículo ocasionada pela Lei n.º 10.639/03, ao determinar a inserção da temática da história e cultura da África e dos africanos no currículo, sem colocar uma disciplina específica para essa discussão, a sua atuação, ou seja, como ela vai ser colocada em prática, pode encontrar dificuldades, como verificamos nas falas das professoras quando dizem:

*[...] eu acho que tinha que existir uma, na disciplina de religião, religião e de artes, a gente tinha que tá trabalhando pelo menos de 15 em 15 dias a disciplina, de respeito racial, tipo isso né? Respeito racial e a gente distrincharia, eu acho que é muito pouco trabalhado, muito pouco, e é uma coisa muito boa [...]* (Zacimba Gaba, Escola 3, 2022).

*[...] fosse possível ter uma disciplina voltada para o trabalho né com essa temática ai pra é mostrar pro aluno né a história dele a nossa história, né, a valorização é do negro, do indígena, dentro da nossa cultura, mas pra isso acontecer, né há necessidade de capacitar profissionais, implementar no currículo da escola né porque isso vai gerar custos pro governo, né, vai gerar curso, vai ter que capacitar professores, vai ter que gastar com mais contratos, carga horária, então assim, é conscientizar mesmo, né primeiro o as políticas públicas né, pra ajudar a colocar isso nas escolas, porque vai depender da política pública pra implementar no currículo das escolas, essa disciplina, para trabalhar esse tipo de conteúdo* (Carolina Maria de Jesus, Escola 4, 2022).

As falas das professoras mostram, além da questão da interpretação que estas fazem da lei, um ponto importante em relação a como as políticas se dão no contexto da influência e como isso se desenvolve na produção da política. Questionar qual seria a melhor forma para ser tratada as reivindicações do movimento negro é o pontapé inicial dessa questão, pois não basta ser criada a lei, é necessário viabilizar para que esta seja colocada em prática, pensando a partir das realidades das escolas, bem como preparar os professores para trabalhar com a temática. Outro ponto nevrálgico na questão do currículo escolar são as avaliações externas, elas precisam

acompanhar as mudanças e adequarem o seu conteúdo conforme a temática da educação para as relações étnico raciais, uma vez que, para os professores, existem conteúdos de maior relevância uma vez que estes estão diretamente relacionados com questões de avaliações externas importantes para escola.

### **3.4.1 O contexto de interesses: elaboração do currículo oficial**

. Em se tratando do Projeto Político Pedagógico das escolas, o que fica evidente é o quanto a temática ainda precisa ser inserida de forma mais efetiva nos documentos do currículo oficial das escolas pesquisadas. Na Escola 1, chama atenção o fato de que “[...] a escola não identifica de forma explícita práticas discriminatórias, racistas ou de preconceito étnico cultural no ambiente escolar e nem práticas de racismo institucional e/ou discriminação racial institucionalizada no ambiente escolar” (PPP Escola 1, 2022, p. 78).

Nos dizeres acima, percebemos que não há orientações de como proceder caso as situações citadas possam ocorrer, já fica explícito que não ocorre, deixando assim pouca ou nenhuma abertura para a discussão dessa situação no contexto das escolas. Ponderamos que esse tipo de situação não é imutável.

De uma maneira geral, o que está posto nos PPPs das escolas é que estas consideram importantes o trato das questões raciais, que trabalham com essa temática, envolvendo a valorização da cultura africana e afro-brasileira, todavia, as escolas reforçam que não reconhecem a existência do racismo, discriminação racial e preconceito racial. E percebemos aqui também a importância da interpretação dos atores que estão no contexto escolar sobre a política, sobre como entendem o que seja racismo, discriminação racial e preconceito racial. Será que as crianças negras que estão na escola não sofrem em nenhum momento situações de preconceito em relação ao seu fenótipo? Brincadeiras preconceituosas em relação a isso?

Este é um aspecto que denota o quanto essa temática ainda precisa ser trabalhada nos ambientes escolares, pois, se o racismo é estrutural, ele está presente em todos os espaços, portanto, é necessário que seja ampliado o debate sobre o racismo estrutural, sobre as consequências deste na sociedade.

A ênfase na inexistência do racismo no espaço escolar é um ponto que merece destaque. É possível em uma sociedade onde o racismo é estrutural não haver racismo nas escolas? Se nesses lugares existem diversidade de raça, classe, crenças etc., como afirmar que não existem embates sobre essas questões? Tratar o racismo como um mito, ou ainda como algo do passado

fortalece ainda mais a sua prática, pois as pessoas que sofrem essa situação não encontram respaldo para sua dor. Desse modo, o trabalho sobre a educação para as relações étnico-raciais é fundamental, no sentido de fortalecer a identidade das crianças negras, e para que elas tenham respaldo da própria escola, quando vivenciar situações de racismo e/ou preconceito.

### **3.4.2 O contexto da prática: o que os professores fazem com o currículo oficial**

Sacristán (2000) discute a importância do professor no processo de leitura e prática daquilo que está posto no currículo:

[...] se o currículo é uma prática desenvolvida através de múltiplos processos e na qual se entrecruzam diversos subsistemas ou práticas diferentes, é óbvio que, na atividade pedagógica relacionada com o currículo, o professor é um elemento de primeira ordem na concretização desse processo. Ao reconhecer o currículo como algo que configura uma prática, e é, por sua vez, configurado no processo do seu desenvolvimento, nos vemos obrigados a analisar os agentes ativos no processo. Este é o caso dos professores; o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos- a influência é recíproca (Sacristán, 2000, p. 165).

A visão do autor se relaciona com o método do ciclo de política de Stephen Ball, pois para Sacristán (2000), a forma como cada professor lê, interpreta e formula suas práticas em sala de aula são diferentes. Ball caracterizou este ciclo, por meio de contextos: contexto de influência, contexto de produção dos textos e contexto da prática. Nesse sentido, quando estamos observando e discutindo a prática dos professores, nos detemos no terceiro contexto listado: a prática docente. Pois esse contexto é a forma como a escola e como os professores traduzem e recriam as políticas. Todavia, é importante salientar que estes contextos dialogam entre si.

Nesse sentido, para analisar como os professores atuam, utilizaremos o contexto da prática, em como a política pública é aplicada na prática pelos professores. Considerando os docentes entrevistados, vemos que cada um deles interpretam e põe em prática a sua interpretação da Lei n.º 10.3639/03, ou seja, cada um exerce uma função ativa na atuação de uma política. Assim, a “[...] interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes” (Bowe *et al.*, 1992, p. 22 *apud* Mainardes, 2006, p. 53).

Ao serem questionadas sobre como o trabalho envolvendo a temática da história e cultura da África é abordado as respostas foram:

### **Escola 1:**

*[...] a gente segue um planejamento né, aí a gente trabalha com os livros didáticos e busco [...] mais atividades, rodas de conversas, né, debate com os alunos, dessa forma (Thereza Santos, 2022).*

*Abordamos né, no contexto em geral, né essa questão, trabalhamos também com o material (Dandara dos Palmares, 2022).*

### **Escola 2:**

*É realizado em forma de pesquisa pra casa né, pra levarem ao conhecimento, dos alunos, eles fazem pesquisa, e aí voltam pro grupo, né? Sobre o que pesquisaram, discussões, [...] (Acotirene, 2022).*

*Eu faço através do planejamento né? De acordo com objetivos da BNCC e vou tentando dinâmicas, né, vou dinamizando as aulas, com o livro didático, e data show, imagens (Zeferina, 2022).*

### **Escola 3:**

*Principalmente no mês de novembro [...] nós utilizamos né, a pesquisa de campo, que é a busca no seio da família, né, com todas as raízes, e o que eles tem né? Dessa cultura. Trabalhamos também com registros, fotografias, né, é entrevistas, todo tipo de relato né, que a gente consegue (Maria Firmina, 2022).*

*Trabalho através dos livros didáticos e também através de materiais direcionados, atividades, o que a gente tem que trabalhar né, no livro de história, no livro de geografia vem abordando, e aí a gente tem que trabalhar [...] (Zacimba Gaba, 2022).*

### **Escola 4:**

*Uá, essas aulas, ela é realizada dentro da sala de aula, né, recursos, nós temos o mínimo né, são os livros didáticos, né é, matrizes, e jogos, as vezes a gente pode tá fazendo também, entendeu? (Lélia Gonzalez, 2022).*

*Ó é a gente ver vídeos, né pra mostrar pro aluno, de onde que veio essa origem, a gente vai pra biblioteca faz pesquisa, é hoje tem internet na escola né, então o aluno tem acesso a essas pesquisas do município. Algumas escolas têm, aí a gente pesquisa mesmo, e é depois da fonte que você pesquisa é a gente traz também pessoas negras pra contarem é sobre a vida delas, eu que sou neta de índio, misturado com negro né que veio da África na época, neta, bisneta, então assim, a gente cresceu nesse meio do preconceito, eu e o trabalho nosso é voltado pra trazer as pessoas na escola, a gente traz né, pesquisa, faz o trabalho, mostra pra eles. Dessa forma (Carolina Maria de Jesus, 2022).*

### **Escola 5:**

*Dessa forma, nas aulas e nos conteúdos de geografia, história e ensino religioso, aí faz tipo um apanhado, sempre tem algo relacionado, aí a gente trabalha, eu trabalho né, que as vez pode ser que tem gente que não trabalha, mas tem que trabalhar né, no caso (Marielle Franco, 2022).*

*Oh, esse trabalho, ele tem né, é o mês próprio se trabalha né pela constituição tem que tá trabalhando ele, mas, é tem até período próprio, eu num tô me lembrando aqui o mês, se é outubro, eu acho que é outubro, outubro ou é novembro, tem um mês específico que é bem especificado no calendário, aí a gente trabalha com a criança para que vem respeitar as diferenças, né? É respeitando o próximo, para que o que a gente quer para gente a gente num vai fazer com o próximo né? Então a gente trabalha essa questão de respeito aí, é em todas as áreas, e durante o ano também surgiu necessidade a gente vai trabalhando,*

*não quer dizer que seja só naquela data específica, que você vai trabalhar, aí a gente trabalha de forma interdisciplinar em todas as disciplinas, entendeu?* (Antonieta de Barros, 2022).

Partindo das respostas das entrevistadas, percebemos o que é posto por Steven Ball, ao considerar as diferentes interpretações de uma só política. As diferenças ocorrem mesmo entre profissionais de uma mesma escola. Em todas as escolas vemos que a prática dos professores é diferente uma da outra. Assim, o enfoque e as abordagens são distintas com uma mesma temática. Percebemos a necessidade de cada professora fazer as adaptações necessárias, para tornar a política mais viável, o que para Ball são os ajustamentos secundários, que são as estratégias utilizadas pelos atores para a melhor aplicação de uma política.

Nesse sentido, Mainardes enfatiza que “[...] os professores não apenas recebem e ‘implementam’ políticas. Ao contrário, eles assumem um papel ativo no processo de tradução das políticas, com a criação de estratégias muitas vezes mais ricas do que as propostas pela política oficial” (Mainardes, 2006, p. 25).

Sobre a questão de o livro didático ser suficiente para o ensino de história e cultura da África, todas responderam que não é suficiente e que precisam buscar outro recurso. Situação descrita por Sacristán (1995),

A cultura escolar delimitada pelo currículo explícito e por esse currículo real que se plasma nas práticas escolares ou por aquele que vemos refletido nos materiais pedagógicos – especialmente nos livros didáticos- está longe de ser um resumo representativo de todos os aspectos, dimensões ou invariantes da cultura da sociedade na qual surge o sistema escolar. O currículo seleciona elementos, valoriza mais certos componentes em relação a outros e também oculta dos alunos certos aspectos da cultura que rodeia a escola (Sacristán, 1995, p. 97).

A questão que norteia a crítica em torno do currículo ponderada por inúmeros autores: “qual conhecimento deve ser ensinado?” “Quem seleciona esses conhecimentos?” Essas indagações é o que nos leva a observar que ainda temos a prevalência de um currículo eurocêntrico.

Ao analisarmos os planejamentos escolares, percebemos que apenas dois contemplavam a temática da educação para as relações étnico-raciais. Em um dos casos, a professora Zeferina estava trabalhando em ensino religioso: o respeito pela diversidade. No outro caso, a professora Thereza Santos estava trabalhando em história: cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas. Considerando o período em que foi realizada a pesquisa de campo, que se deu em 8 de agosto de 2022 até 19 de agosto de 2022,

no que se refere aos planejamentos das professoras nestes dias, não podemos afirmar que a temática está sendo trabalhada ou não. Todavia, as falas das professoras apontam a realização do trabalho em datas comemorativas:

*[...] no mês de novembro, a gente tem uma ênfase maior, por causa da consciência negra [...]* (Maria Firmina, Escola 3, 2022).

*[...] esse trabalho, ele tem né, é o mês próprio se trabalha né pela constituição tem que tá trabalhando ele, mas, é tem até período próprio, eu num tô me lembrando aqui o mês, se é outubro, eu acho que é outubro, outubro ou é novembro, tem um mês específico que é bem especificado no calendário, aí a gente trabalha com a criança para que vem respeitar as diferenças, né* (Antonieta de Barros, Escola 5, 2022).

*[...] na época da que a gente trabalha a consciência negra, é é bem direcionado, é um trabalho bem intencional. É um trabalho bem assim, produtivo sabe? A gente conta história, da cultura a gente mostra como que é, faz trabalho sabe? É bem bacana!* (Zacimba Gaba, Escola 3, 2022).

*[...] e isso é trabalhado na escola somente naquelas datas né, que eu havia te dito que é na data 19 de abril e na data da consciência negra [...]* (Carolina M. de Jesus, Escola 4, 2022).

No planejamento do período analisado (01/08/2022-19/08/2022), percebemos ainda a prevalência de um certo silenciamento da temática da educação para as relações étnico-raciais. Dos dez planejamentos analisados, apenas dois apresentavam estudos referentes a essa temática. Entretanto, as falas das professoras apontam para uma prática de datas. Assim, existe um impasse entre o que é posto na legislação e o que é traduzido na prática das professoras, que estão demasiadamente preocupadas com os conteúdos que consideram “ser importante”. Isso se coaduna com o que Gomes (2003) defende, ao ponderar que os temas relativos às relações étnico-raciais são tratados como folclore na escola, ou seja, isso reforça que existe privilégio de alguns conteúdos em detrimento de outros, que são tidos como mais relevantes para serem trabalhados, conquanto outros, são apenas temas secundários, sendo assim considerados irrelevantes.

Nesse sentido, a visão dos professores acerca dessa temática é de fundamental importância. Ball, Maguire e Braun (2016, p. 20-21) afirmam que “a interpretação é, por vezes, de suma importância; a responsabilidade de dar sentido à política recai sobre as escolas, em que (às vezes) nenhuma é auto evidente”. Então acaba recaindo para a escola a responsabilidade de significar, encontrar meios para que isso saia do papel, para a prática. Para os autores, “colocar as políticas em prática é um processo criativo, sofisticado e complexo” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 21). Percebemos então o quanto é importante que essa temática também esteja presente na formação inicial dos professores e que é de fundamental importância a formação continuada que privilegie essa temática.

### 3.5 Categoria 2 – Formação de professores para as relações étnico-raciais

. A formação de professores é essencial nos processos educativos. E no que se refere à temática da educação para as relações étnico-raciais, ainda há uma grande lacuna, como podemos observar nas falas das professoras entrevistadas:

*[...] (formação de professores) já tem bastante tempo, mas foi muito pouco né, bem superficial mesmo [...]* (Acotirene, Escola 2, 2022).

*[...] tivemos uma disciplina que é sociologia que estuda a cultura né? Então de forma geral assim, bem específico só, voltado, não, mas estudamos todas as culturas.* (Antonieta de Barros, 2022).

Essas falas apontam para um problema que se observa em relação à efetivação da Lei n.º 10.639/03, uma vez que são os professores que colocam em prática o currículo, seja ele oficial ou o currículo oculto, que é a percepção que estes profissionais têm sobre os assuntos a serem tratados em sala de aula. Dessa forma, sem olhar para a formação inicial e continuada, com o propósito de buscar estratégias para que essa temática seja tratada, a situação não vai mudar.

Nessa direção, Coelho (2005, p. 134) defende que: “Uma das responsabilidades do curso de formação de professores, portanto, seria encontrar caminhos que tornem o professor habilitado a dismantelar as representações racistas, presentes no conteúdo didático, em seu comportamento e no comportamento dos alunos.”

Para haver professores capacitados para lidar com essas temáticas, é necessário, portanto, a formação inicial e continuada, que ofereça um ensino satisfatório para o enfrentamento dessa temática na prática em sala de aula. A formação de professores precisa estar atualizada e comprometida com a justiça social. Utilizando das palavras de Ilma Veiga “um currículo prudente para uma formação decente” (Veiga, 2004, p. 40).

Tendo em vista que a Lei n.º 10.639/03 é produto de lutas sociais, e, portanto:

busca por reconhecimento e adoção de um sistema educativo que exerça a alteridade. Acolher o Outro, em sua plenitude e complexidade, como condição de acolher a mim mesmo, sem reduzi-lo a categorias estereotipantes, vem sendo o desafio renovado da política global (Borges, 2015, p. 750).

Desse modo, consideramos que a Lei n.º 10.639/03 com vinte anos de criação, ainda encontra desafios para a sua aplicação na prática, articulamos a isso ao que Ball (2001) descreve sobre as políticas públicas:



são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (Ball, 2001, p. 102).

Compreendemos que o contexto de influência na produção da Lei n.º 10.639/03 foi determinado por embates sociais e de grupos socialmente excluídos, o que demonstra uma das possibilidades pelas quais ainda existem desafios para sua atuação na formação inicial de professores. Para a eficácia da atuação da lei, é preciso ações que envolvem a promoção do respeito e valorização da diversidade, da história da cultura africana e Afro-brasileira, pontuando as contribuições destas na construção do país. Mas envolve também o rompimento do silenciamento epistêmico.

No que se refere à educação continuada, acreditamos que, como exposto por Freire, “ensinar exige pesquisa, não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, 2014, p. 30), ou seja, há sempre o que aprender, e é necessário, portanto, formações que viabilizem essa construção do saber. É necessário também que essa formação prepare os professores para além dos conteúdos, mas para saber lidar com as questões sociais, com as realidades do cotidiano.

Para adentrarmos nesse contexto da formação continuada, em como se dá o contexto da influência de uma política pública, achamos por bem trazer aqui a importância da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) criada em 2004. Posteriormente, em 2011, é inserida mais uma letra na sigla, acrescentando Inclusão, assim, a SECAD é alterada para SECADI, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Brasil, 2011a, 2012).

O contexto de influência da SECADI caracteriza-se pelas lutas de movimentos sociais, sendo este órgão o interlocutor desses movimentos junto ao governo federal, inclusive do movimento negro. Esse órgão foi criado no primeiro governo de Lula, com o objetivo de promover a inclusão social, como podemos verificar:

A ações da SECADI contribuem para a garantia do direito de todos à educação com qualidade e equidade, em um sistema educacional inclusivo, visando não somente ao acesso e permanência, como também à conclusão da trajetória escolar com níveis adequados de participação, aprendizagem e respeito às diferenças, inclusive para os que não tiveram acesso na idade regular, em uma perspectiva de educação ao longo da vida (Brasil, s.d.).

Trazemos a importância desta secretaria na formação continuada, pois dentre as ações da SECADI, era contemplada a formação de professores, uma vez que um dos objetivos dessa

Secretaria “[...] voltam-se para a formação inicial e continuada de profissionais da educação” (Brasil, s.d.).

No entanto, esse órgão foi totalmente desarticulado e desmantelado no ano de 2018, no mandato do governo de Bolsonaro, ela foi extinta logo no início do seu mandato. Contextualizando brevemente o processo de desmonte da SECADI, o seu desdobramento se dá desde o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, em que o seu vice, Michel Temer, assume a presidência e passa a governar sob uma perspectiva neoliberal, com interesses divergentes das políticas sociais. Somado a isso, a eleição do candidato Jair Messias Bolsonaro, também alinhado aos mesmos princípios do anterior (Michel Temer), contribuiu para a destruição de políticas públicas, resultando, pois, na extinção da SECADI.

A eleição do presidente Bolsonaro no ano de 2018 marca um retrocesso para as minorias, visto que nos seus discursos, o então presidente exalta que a minoria deve se curvar a maioria. Esse discurso se coaduna com o que Tommaselli (2020) postula sobre o governo Bolsonaro, no qual nós também concordamos,

[...] a necropolítica é uma política racializada. Assim, quando afirmo que há em operação, no Brasil, um plano de governo necropolítico, não há dúvida de que essa ação da política de morte, por elementos históricos, se dirige a índios, negros, pobres, mulheres, LGBTQI+, que são as ditas minorias. Historicamente, esses são os grupos alvos da necropolítica, no país, e que, a partir de 2018 com a eleição de Jair Bolsonaro, são os alvos da morte, do abandono e do desprezo total do Estado (Tommaselli, 2020, p. 193).

Assim, quando falamos sobre um governo de destruição das políticas públicas, que atinge diretamente os grupos tido como minorias, como mulheres, negros, LGBTQIAP+, estamos tratando sobre uma necropolítica, uma política de morte, que desconsidera políticas e investimentos para a promoção da vida, contrário a isso, investe numa política que pune, que marginaliza, que expropria a população mais pobre de direitos. Tommaselli (2020, p. 193) acrescenta ainda que “a necropolítica se manifesta, também, no menor acesso à educação, ao lazer, à literatura, à felicidade, à dignidade salarial, à vida plena, ao direito de ir e vir, à vida livre de medo.”

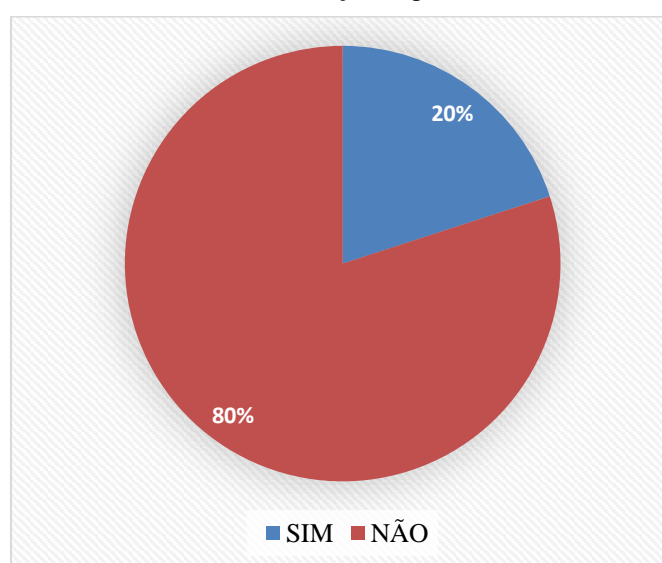
Nesse sentido, percebemos como os interesses ideológicos e políticos dos governos exercem importante papel no contexto de influência na produção e efetivação das políticas públicas educacionais, haja vista esse período de desmonte da SECADI que resultou em grandes desafios para se colocar em prática a Lei n.º 10.639/03. Nesse processo de desmonte e

enfraquecimento das políticas educacionais e sociais, houve também outras ações, como extinção da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE); cortes de recursos federais na educação, cortes orçamentários para a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR); cortes na verba para o programa casa verde amarela (uma vez que foi extinto o programa minha casa minha vida); extinção do Bolsa Família. Foram ações do presidente Bolsonaro, que objetivavam a diminuição e até mesmo a retirada de direitos da população mais pobre.

Retomando mais uma vez a extinção da SECADI, articulando também com os cortes em secretarias, tais como a SEPPIR, podemos afirmar que o governo Bolsonaro (2018-2022) trabalhou incansavelmente para a extinção de conquistas duramente alcançadas por movimentos sociais. Tais feitos representam um retrocesso nas políticas públicas voltadas para os temas da diversidade, como a educação para as relações étnico-raciais defendidos nos princípios da Lei n.º 10.639/03, promulgada no início do primeiro mandato de Lula.

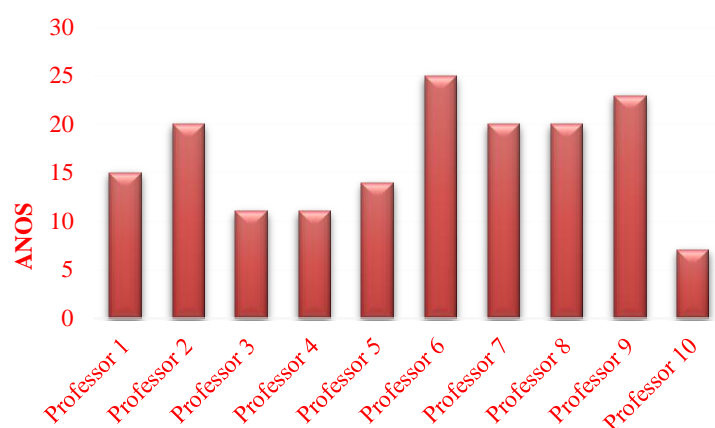
Partindo desse panorama do Brasil nos últimos anos, é possível imaginar como essa formação está precarizada. O que, de acordo com o ciclo de políticas de Stephen Ball, se relaciona com o fato de que elas dependem dos contextos e que podem ser ignoradas ou postas em ação. Neste caso, houve um abandono, fato que se reflete nos dados levantados nas entrevistas com as docentes, quando questionadas sobre ter feito algum curso de formação continuada que tratasse sobre a obrigatoriedade da inserção no currículo de temas relativos à história da África e dos africanos, das dez professoras, apenas duas relataram ter feito.

Gráfico 2: Formação de professores



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 3: Tempo de serviço



Fonte: Dados da pesquisa.

Fazendo um cruzamento das informações obtidas no Gráfico 2 e no Gráfico 3, é possível perceber que o Gráfico 2 aponta que, das dez professoras entrevistadas, apenas duas tiveram formação continuada sobre a temática da história da África e dos africanos. Já o Gráfico 3 mostra o tempo de serviço das professoras, e das dez entrevistadas, cinco delas já estavam atuando em sala de aula no período em que a Lei n.º 10.639/03 foi implementada. Dessa forma, podemos inferir que algumas professoras não tiveram em sua formação estudos sobre os conteúdos relativos à educação para as relações étnico-raciais.

Os dados apontam que metade das professoras entrevistadas não tiveram na formação inicial os conteúdos relativos à temática da história e cultura africana e afro-brasileira, como preconiza a Resolução n.º 1 de 2004, como desdobramento legal da Lei n.º 10.639/03, em que preconiza que todos os cursos de ensino superior deverão acrescentar essa temática em seus currículos, uma vez que a formação das professoras participantes da pesquisa, em boa parte, ocorreu antes da aprovação desta legislação. Contudo, o número de professoras que realizaram formação continuada sobre essa temática é um número tímido.

Como exposto anteriormente, o contexto de influência para produção de uma determinada política pública, no caso em questão, a Lei n.º 10.639/03, fruto das reivindicações do movimento negro, resultaram no texto da lei. Entretanto, o contexto da efetivação da política, ainda se encontra desarticulado. A atuação de uma política dependerá em grande medida do que os atores para quem a política foi direcionada irão fazer com ela. Dessa forma, a formação inicial e continuada dos professores torna-se de fundamental importância para que os princípios da diversidade e da educação para as relações étnico-raciais possam ganhar visibilidade no contexto da prática dos professores.

### 3.6 Categoria 3 – A prática docente e a invisibilidade do racismo na escola

A prática docente, em boa medida, está relacionada com a formação inicial e continuada dos professores. Esse processo de formação, por sua vez, está permeado pelas visões epistemológicas do currículo. Nesse sentido, é necessário um currículo inclusivo e intercultural para que a prática dos professores esteja alinhada a princípios de igualdade e respeito à diversidade.

Nessa categoria, refletimos sobre a prática docente, percebendo as situações de racismo em sala de aula e como o professor se vê diante dessas situações, ou mesmo, se estão preparados para identificá-las. Reforçando que até mesmo a forma como os professores lidam com as situações de conflito, principalmente no que se refere à questão racial, se relaciona com o racismo estrutural, que silencia essa temática na formação docente, que naturaliza e relativiza o racismo (como posto anteriormente, o próprio desmonte/enfraquecimento de secretarias como SECADI, SEPPIR), tornando a sua identificação um grande desafio, pois o racismo estrutural se materializa com a premissa da sua invisibilidade, portanto, para identificá-lo, faz-se necessária a desconstrução desse processo por meio do letramento racial como defende Schucman (2012).

Para tanto, a prática pedagógica consiste em humanizar os sujeitos (Freire, 2014). Ademais, para Guimarães e Santiago, a prática pedagógica envolve uma “ação coletiva institucional e intencional” (Guimarães; Santiago, 2014, p. 7).

Nesse aspecto, Candau (2013) discute sobre a didática instrumental, conceituando-a como

um conjunto de conhecimentos técnicos sobre o “como fazer” pedagógico, conhecimentos estes apresentados de forma universal e, conseqüentemente, desvinculados dos problemas relativos ao sentido e aos fins da educação, dos conteúdos específicos, assim como do contexto sociocultural concreto em que foram gerados (Candau, 2013, p. 14).

A prática pedagógica enquanto uma receita de bolo a ser seguida é um problema, pois esse paradigma desconsidera as múltiplas realidades de cada escola e de cada sala de aula. A ideia de uma padronização, uma homogeneização é, pois, a crítica de um currículo, de uma prática docente, que não considera a interculturalidade. Freire, ao discutir a prática pedagógica, enfatiza a importância de uma prática educativo-crítica, que caminha numa direção contrária a educação bancária e evidencia que o educador tem um papel crucial, pois este não é mero

transmissor de conteúdo, mas ensina a pensar certo, uma prática educativa pautada no diálogo (Freire, 2014).

Freire (2014) discute alguns aspectos que considera importantes na prática pedagógica, como: “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” (Freire, 2014, p. 39); “exige comprometimento” (Freire, 2014, p. 94); “exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 2014, p. 96); “exige reconhecer que a educação é ideológica” (Freire, 2014, p. 122). Essa visão sobre a prática docente postulada por Freire (2014) se coaduna com os princípios necessários para a efetivação da temática da educação para as relações étnico-raciais, no sentido de promover uma educação emancipadora. Assim, se faz-se necessário que o professor assuma essa prática transformadora, sem se omitir, com a consciência de que a educação é ideológica, e, portanto, não cabe neutralidade no seu papel:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. [...] Sou professor a favor da docência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: *a miséria na fartura* (Freire, 2014, p. 100).

A prática docente exige reflexão e conscientização do papel que cabe ao professor, para cumprir o que se propõe, a formação de indivíduos críticos, conscientes de sua identidade, conscientes da sociedade. O ser alguém que se conhece no mundo, e que busca um mundo mais justo. Desse modo, o ensinar não pode estar alienado. E para isso é válido salientar que a educação não consiste apenas na transmissão de conteúdos, ela ultrapassa essa mera transmissão, para uma educação que dialogue também com as questões sociais.

No que tange a educação para as relações étnico-raciais, Gomes (2008) postula que a prática docente precisa proporcionar condições para

[...] as crianças, os adolescentes, os jovens, e os adultos negros e brancos, ao passarem pela escola básica, questionem a si mesmos nos seus próprios preconceitos, tornem-se dispostos a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e de dominação (Gomes, 2008, p. 83).

Portanto, a prática pedagógica precisa se pautar por princípios de igualdade, considerando a diversidade. Silva (2006) aponta que para educar para a diversidade é preciso uma busca para criar estratégias “em que as diferenças sejam entendidas como parte de nossa vivência e não como algo exótico e nem como desvio ou vantagem” (Silva, 2006, p. 168).

O desafio é justamente este, entender as diferenças como elas são: diferentes, e, portanto, não as tratar como sendo inferiores. Nesse contexto de igualdade e diferenças, superioridade e inferioridade, é que o racismo se solidificou, e ainda permanece na sociedade. Atualmente, no seu formato moderno, através da sua invisibilidade, inclusive nos espaços escolares. Desse modo, a negação da existência do racismo é o que Gomes (2008) aponta como um diferencial do racismo no Brasil, pois ele se sustenta através da sua negação, ou pelo silêncio daquilo que não se pode falar.

Na fala da professora [...] *mesmo diante de um coleguinha que é bem morenim, e eu tenho esse tipo de aluno na sala [...]* (Zacimba Gaba, Escola 3, 2022), retrata sobre esse silêncio e a dificuldade de falar, de nomear. Atrelado a isso, as falas das outras professoras evidenciam outro fator: o medo:

*Ai tudo hoje é processo, cê falou isso, você vai ser processada* (Marielle Franco, Escola 5, 2022).

*[...] é uma coisa que os próprios pais já vem assombrados, quanto a isso, sabendo que é uma lei, os próprios adultos já sabem que hoje em dia você não pode discriminar uma pessoa por conta de raça, de cor, você não pode, você sabe que vai parar na, né?* (Zacimba Gaba, Escola 3, 2022).

*[...],mas, não agora, isto tem tempo que aconteceu, porque hoje, eles já sabem né, a realidade, então é muito mais difícil assim né, de acontecer, porque, acaba que as pessoas procura seus direitos, né?* (Lélia Gonzalez, Escola 4, 2022).

Percebemos nas falas das professoras a busca de uma forma de lidar com o racismo como aponta Schwarcz, “na ausência de uma política discriminatória oficial, estamos envoltos no país de uma ‘boa consciência’, que nega o preconceito ou o reconhece como algo mais brando” (Schwarcz, 2012, p. 30). Assim, as práticas pedagógicas que não reconhecem as situações de racismo e discriminação no contexto de sala de aula, que acreditam que todos já sabem que isso não pode acontecer, esse mecanismo de silenciamento fortalece atitudes racistas e discriminatórias, pois contribuem para que o racismo seja mascarado. Situação perceptível na fala da professora Dandara dos Palmares que retrata a dificuldade para identificar o racismo, visto que o mesmo foi tão relativizado que se torna complexo compreender,

*Vamos ter que ver até aonde é preconceito e até onde é uma questão da própria criança, quando eu acho que quando leva pra preconceito se torna muito pesado. Até aonde vai esse preconceito e até aonde,*

*primeiro a gente precisa saber se aquela pessoa tá sabendo o que é preconceito, conscientizar o que é preconceito* (Dandara dos Palmares Escola 1, 2022).

Essa fala da professora Dandara dos Palmares é percebida também nos discursos da população brasileira ao utilizar o termo *mimimi*, (termo utilizado para menosprezar a luta, as ações e posicionamentos de determinados grupos frente a alguma situação de injustiça), pois se o racismo está mascarado, as práticas racistas não podem ser identificadas, então se alguém se sente ofendido, este é julgado por se posicionar como vítima, ocorrendo assim uma culpabilização para a pessoa que sofre o preconceito, fato que pode até fazer com que as pessoas que sofrem esse tipo de situação sofram caladas.

Veja que essa é a façanha do racismo estrutural: a sua invisibilidade, as professoras ao relatarem não saber, ou até mesmo afirmar não existir situações de racismo em sala de aula, sinalizam como o racismo está arraigado no cotidiano do povo brasileiro, demonstrando essa forma estrutural de se materializar. O racismo está presente, só não é reconhecido, daí a sua invisibilidade.

A invisibilidade do racismo é o que Almeida (2020) define como racismo estrutural, que fica evidenciado quando as pessoas veem pessoas negras em lugares periféricos, veem a materialização de um currículo ainda eurocêntrico e naturalizam isso. Como podemos perceber na seguinte fala da professora:

*[...] eu acho que é muito pouco trabalhado, (valorização da cultura africana e afro-brasileira) muito pouco, e é uma coisa muito boa, mas pra glória de deus, o assunto não é tão, num tem tanto assim, urgência, por conta que assim, é uma coisa (racismo e discriminação) que a gente pouco vê entendeu? Num vê muito na escola mais não moça, eu tenho praticamente certeza! Você vai ver, você pode rodar ai, eu acho que não [...]* (Zacimba Gaba, Escola 3, 2022).

Essa fala da professora revela o desconhecimento sobre o racismo que se mostra no fato de que é natural ver crianças pretas e pobres em escolas públicas de periferia e também ver essas mesmas crianças convivendo diariamente com apelidos e brincadeiras jocosas em função da sua cor. Ressaltamos e defendemos a educação pública de qualidade, nossa crítica consiste no fato de que no Brasil, existe lugar onde encontrar pessoas brancas e lugares onde encontrar pessoas negras, o que é isso senão *Aphartaide*? O retrato do racismo estrutural! Tal situação é materializada nos relatos das professoras:

*Não, essa questão de racismo em si, em sala de aula não, porque o que a gente mais presencia é coisa curriqueira de criança mesmo né? De colocar um apelido, uma coisinha ali, mas isso é coisa simples, não algo assim, agravante né?* (Antonieta de Barros, Escola 5, 2022).



*Assim, [...] eu nunca enfrentei nenhum tipo de racismo dentro de sala de aula com os meus alunos não, o que a gente percebe é que tem crianças que né, mas eu acho que é natural do ser humano, que quando é pra fazer trabalho em grupo, eles tendem né, a escolher aqueles colegas que eles acham que são mais inteligentes, que são os mais belos, os mais cheirosos né, os mais bonitos, e na maioria né os mais pretinhos ou as pessoas que ficam mais caladas elas ficam de fora né, elas ficam de fora [...] (Carolina Maria de Jesus, Escola 4, 2022).*

*Na sala até que não, pela idade dos alunos né, as vezes eles são imaturos pra essa questão [...] (Thereza Santos, Escola 1, 2022).*

*[...] se eu falar que eu enfrento esse tipo de problema (racismo) dentro da sala de aula, estou mentindo, eles não tem, mesmo diante de um coleguinha que é bem moreninho, e eu tenho esse tipo de aluno na sala, e eles não tem, esse tipo de discriminação por racismo [...] (Zacimba Gaba, Escola 3, 2022).*

*Vish, é uma questão (racismo) assim difícil né, porque eu nunca deparei, né, eu eu num sei como é que seria, pra eu falar assim, que eu estou preparada, eu num sei, porque [pausa], num num sinceramente eu não sei se eu estou preparada, não até porque eu nunca vivi (Acotirene, Escola 2, 2022).*

Essas falas reforçam o desconhecimento do preconceito escondido nas brincadeiras, nos apelidos, são essas práticas docentes que contribuem para a invisibilização do racismo e do preconceito, o silêncio das professoras perante tais situações constitui-se no silêncio que nega e fortalece o racismo.

Salientamos que estamos falando da existência do racismo estrutural que permeia a nossa sociedade, portanto, no contexto escolar não é diferente. Dessa forma, as práticas que estão na sociedade também estão na escola. De forma nenhuma estamos colocando em julgamento o que foi observado nas falas das professoras, estamos apontando a prevalência do racismo estrutural. Assim, salientamos a importância do processo de formação continuada, para que as professoras tenham subsídios e suporte para lidar com as situações aqui relatadas de forma crítica, situação que como podemos observar no item anterior não vem ocorrendo.

Percebemos na fala da última professora a dificuldade de acreditar que as crianças já podem ter absolvido o racismo e praticar atitudes preconceituosas com seus colegas. Essa negação da existência do racismo nas crianças pode resultar no silêncio diante das situações de exclusão em sala de aula, como foi descrito pela professora Carolina Maria de Jesus, situação descrita como corriqueira. Dessa forma, a alienação é o fator estruturante para uma sociedade racista.

No entanto, as professoras Carolina Maria de Jesus e Maria Firmina, apontam que o racismo pode estar presente em outros meios sociais:

*[...] quando uma criança discrimina a outra é porque ela vive em um ambiente discriminatório, né, ela aprendeu a discriminar [...] (Carolina Maria de Jesus, Escola 4, 2022).*

*Infelizmente a nossa sociedade é racista né! Não adianta, né a gente tem que trabalhar na base né, na formação de nossas crianças, que infelizmente eu costumo falar, vem de berço! [...] desde né o*

*surgimento, a origem brasileira, né? Do povo brasileiro, o preconceito vem enraizado! Então a gente tem que tá trabalhando com nossas crianças exatamente que só nelas que nós conseguimos diminuir [Riso]. (Maria Firmina, Escola 3, 2022).*

*Além de apelido, a exclusão né, a criança ela dirigir a outra é, não querer se aproximar né, por causa da cor e das condições que a criança se vestia (Maria Firmina, Escola 3, 2022).*

*Foi uma aluna, não queria emprestar um objeto pra outra, porque a outra era preta, só por isso ‘não, não vou querer não’, a boca da aluna que falou isso, num vou dá ela não porque, ela é preta e eu não gosto de gente preta não (Zacimba Gaba, Escola 3, 2022).*

*Tem muito questão de apelido, né? Isso acontece nem só racial não, acontece muito. Aconteceu também de mãe chegar na porta da sala, ‘chama aquele ali’ quando eu observei né, eu já interfeiri, várias situações (Zeferina, Escola 2, 2022).*

Esses relatos mostram como o racismo se materializa através de apelidos, de brincadeiras, importante nos perguntar: brincadeira para quem? Precisamos retomar alguns conceitos, pois a diversão não pode ser construída em cima do sofrimento/ constrangimento do outro, pois não é possível mensurar a consequência disso para aqueles que sofrem, simplesmente por ser diferente. Percebemos ainda nas falas das professoras como as atitudes discriminatórias e preconceituosas em sala de aula acarretam a exclusão e marginalização das crianças negras, situação que pode causar sérios problemas na aprendizagem, no convívio social e também na construção da identidade racial dessas crianças que são marginalizadas.

Pensando nisso, Santos (2000, p. 106) traz a possibilidade de uma “pedagogia do conflito”, que aborda as situações de conflito como uma possibilidade de uma prática educativa. Pois se é fato que episódios de racismo, preconceito e discriminação ocorrem e irão ocorrer em sala, é imprescindível que essas situações sejam aproveitadas para uma discussão, para uma reflexão. O racismo não é problema do negro e, portanto, é preciso que tenhamos claro que precisamos intervir, de forma que a branquitude compreenda o seu papel nesse processo. Tratar a temática do racismo num enfoque para aquele que sofre não resolve o problema, a esse respeito, Santos coloca “assim, tratar da discriminação racial em ambiente escolar não significa ajudar a criança negra a ser forte para suportar o racismo como se apenas ela tivesse problema com sua identidade, com sua autoestima” (Santos, 2000, p. 106). Santos pontua a importância de a escola desenvolver o trabalho de forma que cada um identifique seu papel na luta contra as injustiças, a necessidade de que a “história seja contada a mais vozes, para que o futuro seja escrito a mais mãos” (Santos, 2000, p. 107). Isso reforça o papel da branquitude no combate ao racismo. É preciso se posicionar.

É preciso ir além, Gomes (2005) tenciona sobre qual é o papel do professor diante do racismo que está presente nas escolas e defende que:

[...] não basta apenas lermos o documento de “Pluralidade Cultural”, ou analisarmos o material didático, ou discutirmos sobre as questões curriculares presentes na escola se não tocarmos de maneira séria no campo dos valores, das representações sobre o negro, que professores(as) e alunos(as) negros, mestiços e brancos possuem. [...] É preciso abrir esse debate e tocar com força nessa questão tão delicada. [...] Assim, poderemos realizar discussões na escola que trabalhem temas como: a influência da mídia, a religião, a cultura, a estética, a corporeidade, a música, a arte, os movimentos culturais, na perspectiva afro-brasileira. Essas e outras temáticas podem e devem ser realizadas ao longo do processo escolar e não somente nas datas comemorativas, na semana do folclore ou durante a semana da cultura (Gomes, 2005, p. 150-151).

Tomar consciência de que o racismo está presente nos espaços escolares é o primeiro passo para romper com as práticas discriminatórias. Partindo desse ponto, deve-se buscar estratégias e diálogos que trabalhem sobre a construção da identidade, e que promovam reflexões sobre a diversidade.

Ainda sobre a vivência de preconceito em sala de aula, a professora Acotirene pontua que:

*Não por parte dos alunos, mas sim por parte da própria pessoa, né, que, é negra.[...] ela mesmo se exclui, ela mesma, quando ela resolve não brincar, ela escolhe as pessoas pra brincar, aí ela joga que, as colegas que não quis brincar, aí é por causa da cor, por causa do cabelo, mas é ela mesma que coloca isso na cabeça dela. Não existe isso na sala! [...] aí tem dia que ela chega triste, aí se ela olhar pra uma colega, e a colega tiver conversando com outra e olhar pra ela, aquilo ela já acha que está falando dela, que não gosta dela, que não quer conversar com ela, que não quer brincar com ela, sendo que não existe nada disso, aí ela mesmo que fica no cantinho, sem querer brincar com as colegas [...] (Acotirene, Escola 2, 2022).*

Nesse caso, percebemos no discurso da professora como as situações de discriminação e preconceito vivenciadas pelas pessoas negras afetam a autoestima e a capacidade de interação social, fato que está atrelado à concepção da professora, do preconceito ser de ordem psicológica, sendo estes os responsáveis pela própria exclusão. Como afirma Bento (2016),

[...] o que se observa é uma relação dialógica: por um lado, a estigmatização de um grupo como perdedor, e a omissão diante da violência que o atinge; por outro, um silêncio suspeito em torno do grupo que pratica a violência racial e dela se beneficia, concreta ou simbolicamente (Bento, 2016, p. 33).

Situação essa que é consequência de uma sociedade que constrói nos indivíduos uma negação, uma inferiorização da própria identidade, através das projeções positivas para branco e negativas para negros. A sociedade introjeta no indivíduo desde a mais tenra infância que ser negro é algo ruim. Dessa forma, desde que estes ingressam nos espaços escolares, eles estão expostos a situações de racismo e preconceito racial, que são evidenciados pelas brincadeiras, pelos apelidos, pela exclusão. Existe um padrão para ser aceito, o primeiro deles é ser branco.

Esse aspecto tem fundamento em Munanga (2011) que descreve como processo de negação de si, a partir do olhar do outro.

Por isso, a prática docente deve se pautar no respeito, além de trabalhar a autoestima das crianças, especialmente da criança negra. Vamos trazer então uma indagação de Romão (2001, p. 162), que se relaciona com a prática docente: “qual seria então o papel do educador?”

Nas palavras do autor, que descreve esse papel em etapas:

A primeira atitude importantíssima: compreender os alunos como indivíduos pertencentes a culturas coletivas. Sendo assim, um aluno não é igual a outro, nem mesmo entre os aparentemente iguais [...]. A segunda atitude é a de compreender que esta individualidade faz parte de uma coletividade, ou seja, de um grupo cultural racial, étnico, econômico, regional etc. Nesse aspecto é importante considerar que algumas vezes percebemos alguns equívocos na tentativa de trabalhar as diferenças em sala de aula. Por não conhecermos a história dos diferentes segmentos sociais e étnicos, estudamos a cultura dos italianos, alemães, poloneses, ou seja, dos europeus [...] também falamos dos índios[...] e dos negros [...] são tratados como se fossem todos iguais. [...]. A terceira atitude seria a de ser estimulador do desenvolvimento desta criança em seu conjunto, observando aqui os aspectos emocionais, cognitivos, físicos e culturais. Nesse sentido, faz-se necessário romper com os preconceitos estereótipos, rejeitar estigmas e valorizar a história de cada um (Romão, 2001, p. 162-163).

Cabe ao professor repensar a sua prática e proporcionar em sala de aula um espaço que viabilize condições de igualdade aos alunos. Não uma igualdade que padroniza, mas que potencializa a diversidade. Para tanto, Romão (2001) descreve ainda que o papel da escola e do educador

não seria exatamente tratá-la como vítima de processos de exclusão, do qual a escola é mais um. São vítimas de processos excludentes que uniformizam as necessidades e os interesses. Perversamente são consideradas culpadas por estes resultados, mas por serem consideradas incapazes ou serem levadas a interpretar que são as únicas responsáveis por sua trajetória de insucesso (Romão, 2001, p. 168).

As crianças negras são assim duplamente violentadas em sua identidade, pois ao não se reconhecerem nesse universo, são consideradas culpadas por um problema inerente a ela. Voltemos à questão da prática docente em que as professoras Thereza Santos e Carolina Maria de Jesus relatam ainda um aspecto relacionado especificamente ao cabelo:

*[...] igual eu posso dar o exemplo assim de cabelos, hoje o pessoal tá deixando assim, mais natural, né? Só as que vezes tem pessoas que deixa natural, mas tem pessoas que critica, ah mais porque você não faz uma escova, porque você não faz uma progressiva, né? (Anastácia, Escola 1, 2022).*

*[...] e eu vejo que ainda as crianças tem preconceito com crianças negras, em especiais, as crianças que tem cabelo bem duro mesmo né, cabelo crespo [...] (Carolina Maria de Jesus, Escola 4, 2022).*

Estas falas sobre a questão do cabelo revelam o preconceito sobre as características da identidade negra. Situação que pode construir a negação da identidade das crianças negras. De acordo com Gomes (2020),

O cabelo do negro, visto como 'ruim', é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ver o cabelo negro como 'ruim' e do branco como 'bom' expressa um conflito. Por isso, mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar da inferioridade ou da introjeção deste (Gomes, 2020, p. 29).

Assim, essa padronização da beleza coloca mais uma vez o negro como inferior, resulta em mais sofrimento e tentativa de embranquecimento. E na escola, a estética, especificamente o cabelo, é uma das causas do racismo, manifestado, às vezes, como 'brincadeiras'. Ainda que hoje exista a valorização do *black power*, ainda há muito caminho a ser percorrido, principalmente na conscientização dos valores inerentes à população negra, principalmente no que se refere à construção e aceitação da sua identidade racial como algo positivo. Esse caminho a ser percorrido se inicia na escola, utilizando da valorização da cultura e da identidade negra, e podemos acrescentar ainda a pedagogia do conflito (Santos, 2000), que gera aprendizagem através das situações polêmicas em sala de aula.

Percebemos na fala da professora Thereza Santos, uma prática pedagógica que se coaduna com a pedagogia do conflito:

*[...]na minha sala mesmo, é no início eu tava sofrendo muito com a questão de uma aluna, por ela ser branca e a mãe ser negra, né? Que assim, vem de descendência familiar, então ela é uma aluna branca, olhos claros, e a mãe é negra, aí há o questionamentos que os alunos falam que ela é filha adotiva, eu tive que conversar isso muito com a turma, tive que passar o caso pra direção, fiz reunião de pais, a mãe ficou chateada com a situação, então assim houve esse preconceito aqui na nossa sala, né? (Thereza Santos, Escola 1, 2022).*

A professora percebeu a situação vivenciada pela aluna e buscou formas de discutir a situação no âmbito escolar, sem se calar perante o sofrimento vivenciado pela sua aluna. Percebemos, assim, como a prática docente é fundamental para o combate ao racismo e à discriminação.

Ainda sobre essa questão da mestiçagem fortemente presente no Brasil, a fala da professora Carolina é esclarecedora, ela diz sobre a mestiçagem, a compreensão de que somos descendentes de índios e negros, e, portanto, a cor da nossa pele não muda aquilo que somos. Ela pondera que:

*Uma vez que todos nós somos afro-descendentes né? Todos nós! Nós somos a junção do negro e do índio, né? Então assim, todos nós somos, mas as pessoas acham que a pele clara dele né é não vai legitimá-lo quanto negro (Carolina Maria de Jesus, Escola 4, 2022).*

A cor da nossa pele não deve ser considerada uma barreira, ou uma condição que nos eleva ou nos condena. A fala da professora Carolina se articula com a situação exposta pela professora Thereza Santos, pois ela retrata a dificuldade das pessoas em compreender que pais negros podem ter filhos com a pele clara. Além desse ponto, tal fala retoma um período da história em que houve a tentativa de tornar o país branco. Mais uma expressão do racismo. A tentativa do apagamento do negro na história do Brasil.

### **3.7 Caminhos a serem percorridos**

Existem muitos aspectos ainda a serem superados para acabar com o racismo, e para que nas escolas exista uma educação antirracista. É necessária uma mudança contínua, e na mesma proporção, a fiscalização das leis pelos órgãos competentes, para que as exigências delas sejam cumpridas. Ainda há muito para se fazer no que diz respeito à efetivação da educação para as relações étnico-raciais, tanto na formação de professores, quanto no currículo e consequentemente na prática docente, situação que observamos nas escolas pesquisadas. Não é nossa intenção focalizar nas fragilidades, mas, por entendermos que precisamos de estudos, de análises e apontamentos para melhorar é que ponderamos sobre tais desafios. Reconhecemos a importância da criação da Lei n.º 10.639/03 e seus desdobramentos legais, mas não podemos ficar apenas nessa constatação e encantamento, precisamos construir estratégias para que suas diretrizes se efetivem nos contextos da escola.

A invisibilidade do racismo faz com que essa prática seja fortalecida. Como visto na pesquisa, a tentativa de minimizar e/ou negar a sua existência é algo comum, é mascarado. No entanto, é inadmissível que a cor da pele seja uma causa de sofrimento e de injustiças ainda nos dias de hoje. Considerar as situações de brincadeiras jocosas e até mesmo a exclusão das crianças negras como um comportamento natural das crianças em função da idade constitui-se uma prática que evidencia a existência do racismo estrutural.

A tomada de consciência de que o racismo existe e não é algo distante, que acontece inclusive no ambiente escolar, é uma questão importante e que precisa ser discutida em todos os âmbitos sociais, especialmente no contexto escolar, pois a educação é uma grande aliada para a desconstrução dos preconceitos e discriminações presentes na sociedade. Por meio dela é possível tornar o racismo visível e assim combatê-lo.

O ponto crucial é uma formação docente que em seu currículo trabalhe com essas temáticas. Contudo, não se trata de uma formação engessada, colocando os conteúdos de forma obrigatória. É possível que essas desconstruções, no currículo, na prática docente, sejam realizadas de forma dinâmica. Tratar essa temática como algo complexo dificulta sua execução.

Desse modo, é preciso repensar qual o papel da escola, qual o papel do professor, qual o papel da educação. É preciso questionar se nos cursos de formação de professores existe uma sensibilidade, de educar para as diferenças, e para isso, é preciso considerar que existe uma diversidade dentro e fora dos muros das universidades e das escolas, e uma gama de realidades e situações as quais os professores precisam lidar. Como defendido por Freire há muito tempo, deve-se colocar a escola como um espaço para trabalhar a inteligibilidade, ou seja, pensar além daquilo que está posto, pensar além dos conteúdos, ser sujeito que constrói seu conhecimento.

É preciso questionar para além disso: em que sociedade esse aluno está inserido? E repensar se a educação condiz com tais realidades. Se existe uma seleção do que é considerado relevante estar nos currículos, é preciso nos perguntar por quê? E para além, questionar por que existe uma lei que torna obrigatório o ensino de um conteúdo que trata da história e da cultura da população negra, isso por si só já deveria gerar inquietação. Diante de tais indagações, não seria sensato questionar o sistema? Não buscamos aqui dar as respostas, deixamos perguntas, para que possamos questionar e buscar entender, como posto por Freire (2014),

Não creio que as mulheres e os homens do mundo, independentemente até de suas opções políticas, mas sabendo-se e assumindo-se como mulheres e homens, como gente, não aprofundem o que hoje já existe como uma espécie de *mal-estar* que generaliza em face da maldade neoliberal. Mal-estar esse que terminará por consolidar-se numa rebeldia nova em que *a palavra crítica, o discurso humanista* [...] serão armas de incalculável alcance (Freire, 2014, p. 125, grifos do autor).

Embora não tenhamos as respostas, deixamos mais perguntas. Falar sobre o respeito é suficiente? Numa sociedade tão diversa e considerando que o respeito não precisa de outra condição senão a vida, falar que é preciso respeitar e valorizar as diferenças, é suficiente?

Trabalhar a autoestima do aluno oprimido é suficiente? Existe, pois, uma prática que remedia ao invés de prevenir. Se considerarmos esse discurso em uma sociedade que prega a todo momento um padrão de beleza ao qual o indivíduo não se reconhece, realmente dizer que ele/ela é bonito(a) é o suficiente?

Ter uma lei que puna, é suficiente? Precisamos falar mais sobre isso, estamos tratando de respeito ou de coação? Pedir desculpas é suficiente? O opressor sabe o porquê da sua ação?

A Lei n.º 10.639/03 é suficiente? Ficou claro que não. Precisamos de muito mais. Precisamos de letramento racial, precisamos de pessoas críticas. Essas e tantas outras questões são inquietações para pensar o que é suficiente para mudanças efetivas.

Para concluir, utilizo a fala da professora que nomeamos de Maria Firmina como uma forma de reflexão, “*preconceito ele machuca de várias formas, de todos os ângulos existem a questão da condição financeira, né, a forma como a pessoa se veste, a forma como a pessoa anda, que a pessoa fala, o estilo de vida [...]*” o preconceito machuca de várias formas.

Salientamos que, apesar de as professoras terem relatado que não tiveram formação continuada sobre a questão racial e que percebemos que a formação inicial delas se deu antes da aprovação da Lei n.º 10.639/03, percebemos na prática pedagógica de algumas professoras ações que buscam desconstruir a desconstrução do racismo e a valorização das diferenças em função da construção histórica do nosso país.

E então? Retorno mais uma vez a Freire (2014), que expressa que o nosso posicionamento não pode, não deve ser neutro, pois a neutralidade nada mais é que a permanência da realidade posta e desigual como está. E se, portanto, existem tantas desigualdades, não nos cabe silêncio, não nos cabe omissão, afinal, o preconceito machuca de várias formas.

### **3.8 Biografia das mulheres listadas**

**Dandara** - Embora pouco conhecida, Dandara dos Palmares foi uma mulher de grande importância na história, líder dos Palmares ao lado de Zumbi dos Palmares. Foi morta na batalha final quando foi destruído o quilombo dos Palmares.

**Acotirene** - Era considerada matriarca no Quilombo dos Palmares e conselheira dos primeiros negros refugiados na Cerca Real dos Macacos. Um dos mocambos (casa) foi batizado com o seu nome.

**Zeferina** - Líder do Quilombo do Urubu. Líder no quilombo de Urubu, na Bahia. Era angolana e foi trazida ainda criança para o Brasil. As histórias relatam que ela confrontava os capitães do mato com arco e flecha.

**Maria Firmina dos Reis** - Foi considerada a primeira romancista brasileira, além de escrever o primeiro romance abolicionista, *Úrsula*, que narra a condição da população negra no Brasil com elementos da tradição africana. Dedicou sua vida à leitura e escrita.



**Zacimba Gaba** - Era princesa angolana e acabou no Espírito Santo. Provocou uma revolta das pessoas escravizadas contra a Casa Grande e liderou um quilombo onde foi rainha. Comandou durante anos ataques aos navios, para resgatar os negros escravos, a referência à sua morte foi em um desses enfrentamentos.

**Lélia Gonzalez** - (1935-1994) foi uma das fundadoras, em 1978, do Movimento Negro Unificado (MNU). Ativista incansável, Lélia denunciou o silenciamento e o sexismo na luta afro-brasileira e o racismo em discussões feministas.

**Carolina Maria de Jesus** - Escritora com grande influência nos estudos culturais no Brasil. “O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora. Quem passa fome aprende a pensar no próximo e nas crianças.” Por meio de sua escrita de contestação, Carolina revela a importância do testemunho como meio de denúncia sociopolítica de uma cultura hegemônica que exclui. Sua obra mais conhecida é Quarto de despejo, que resgata e delata uma face da vida cultural brasileira no início da modernização da cidade de São Paulo e do surgimento de suas favelas.

**Marielle Franco** - Marielle se formou pela PUC-Rio e fez mestrado em Administração Pública pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Sua dissertação teve como tema: “UPP: a redução da favela a três letras”. Iniciou sua militância em direitos humanos, após ingressar no pré-vestibular comunitário e perder uma amiga, vítima de bala perdida, num tiroteio entre policiais e traficantes no Complexo da Maré. Trabalhou em organizações da sociedade civil como a Brasil Foundation e o Centro de Ações Solidárias da Maré (Ceasm). Coordenou a Comissão de Defesa dos Direitos Humanos e Cidadania da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (Alerj) e construía diversos coletivos e movimentos feministas, negros e de favelas. Aos 19 anos tornou-se mãe de uma menina. Isso a ajudou a se constituir como lutadora pelos direitos das mulheres e debater esse tema nas favelas. Foi eleita vereadora da câmara do Rio de Janeiro, em 2017. Foi também Presidente da Comissão da Mulher da Câmara. No dia 14 de março de 2018 foi assassinada em um atentado ao carro onde estava. E após 5 anos de sua morte fica ainda a pergunta: Quem mandou matar Marielle?

**Antonieta de Barros** - Nascida em Florianópolis, Santa Catarina, em 11 de julho de 1901 Antonieta de Barros foi precursora na luta de políticos afrodescendentes no Parlamento brasileiro – movimento que foi reprimido com a Ditadura Militar, mas que ganhou força a partir da Constituição de 1988 – e contribuiu para as discussões sobre a participação da mulher em

um espaço eminentemente masculino. Entre os seus principais legados, está o rompimento de alguns estereótipos ligados ao gênero, à etnia e à classe social.

**Thereza Santos** - Nascida no Rio de Janeiro, Thereza Santos participou de partidos comunistas, e em 1984, o governo de São Paulo criou o Conselho Estadual da Condição Feminina[...] Thereza Santos teve importância demais no auxílio do reconhecimento étnico-racial dentro da afrobrasilidade. Thereza faleceu em 19 de dezembro de 2012, em decorrência de um câncer.

### 3.9 Referências

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Jandaíra, 2020.

BRASIL. Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 29 ago. 2012.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei 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. Brasília: Diário Oficial da União, 9 jan. 2003.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

SILVA, Petronilha Beatriz. Prática do racismo e formação dos professores. In: DAYREL, Juarez. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Políticas públicas para a diversidade. *Sapere aude*, v. 8, n. 15, p. 7-22, 2017.

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, v. 1, n. 2, 2001.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BORGES, Rosane S. Novas narrativas, educomunicação e relações raciais: um campo possível para o exercício da alteridade. *Educere et Educare* (versão eletrônica), v. 10, p. 741-756, 2015.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. Boitempo. São Paulo, 2016.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

CANDAU, Vera Maria. (Org.). Rumo a uma nova didática. 23ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (Org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. 6. ed. Petrópolis, Vozes, 2016, p. 25-59.

COELHO, Wilma de Nazaré Baia. *A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores - Pará, 1970 1989*. 2005. 253f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 49. ed., 2014.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, p. 75-85, 2003.

BOBBITT, Franklin. *The curriculum*. New York: Houghton Mifflin, 1918.

LOPES, Vera Neusa. Racismo, preconceito e discriminação. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Ministério da Educação: SECAD, 2004, p. 185-204.

GUIMARÃES, Orquídea Maria de Souza; SANTIAGO, Maria Eliete. Compreensão sobre prática pedagógica nas pesquisas veiculadas nos encontros de pesquisa em educação do norte e nordeste. In: XXII EPENN: Pós-Graduação em Educação no Norte E Nordeste: produção de conhecimento, assimetrias e desafios regionais. *Anais...* Natal, 2014.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flavio; CANDAU, Vera Maria. (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ROMÃO, J. O educador, a educação e a construção de uma autoestima positiva no educando negro. In: Cavaleiro, E. *Racismo e anti-racismo na educação repensando nossa escola*. São Paulo, 2001. 161-178.

SANTOS, Isabel. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALEIRO, Eliane. *Racismo e anti-racismo na educação repensando nossa escola*. São Paulo, 2000. 97-114.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1980. p. 51.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Prática do racismo e formação dos professores. In: DAYREL, Juarez. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ª.ed. -1. reimp – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TOMMASELLI, Guilherme Costa Garcia. Necropolítica, racismo e governo Bolsonaro. *Caderno Prudentino de Geografia*, v. 4, n. 42, p. 179-199, 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Educação básica: projeto político-pedagógico*; Educação superior: projeto político pedagógico. Papyrus Editora, 2004.

## CONSIDERAÇÕES

---

*A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado.*

(Bell Hooks, 2017)

Partindo da fala de Bell Hooks quero pontuar sobre o quanto o ingresso no mestrado, foi um processo às vezes doloroso, não foi um paraíso, mas com certeza teve muito crescimento. Pensar que o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado, se articula tão bem com a temática em questão, que aborda as injustiças sociais, e que a educação é uma grande possibilidade para mudar esse cenário. Desse modo discutir essa temática é a tentativa de construir um paraíso, (ou ao menos desconstruir o que está posto, essa realidade dura e desigual) e que a tão famosa democracia racial, seja uma realidade e não uma utopia.

Abro um parêntese, para fazer uma observação, que me gerou muita inquietação no início deste percurso, e que se articula tão bem quando falamos sobre aprendizado, educação e lugar de construção e porque não dizer de lutas. A educação até os níveis mais elevados como o mestrado, o doutorado, não deveria ser um privilégio de poucos, mas um direito de todos, uma possibilidade para todos (sem a ideia da meritocracia). Afinal, se queremos mais vozes defendendo o direito das mulheres, dos negros, dos LGBTQIAP+, das pessoas com deficiência, e de todos aqueles que fazem parte de grupos minorizados, precisamos ampliar esse lugar. Representatividade importa.

Desse modo, nos propusemos a discutir sobre o racismo e a educação. Mais precisamente compreender como se dá o processo da implementação da Lei n.º 10.639/03 no município de Janaúba/MG. Assim o desenvolvimento dessa temática se deu através de três artigos, onde em cada um, foi discutido um aspecto diferente. No primeiro artigo discutimos sobre o racismo no Brasil, e as desigualdades que são ocasionadas por conta do mesmo. Utilizando de autores como Antônio Sérgio Guimarães, Nilma Gomes, Florestan Fernandes, Paulo Freire, Kabengele Munanga.

No segundo artigo, discutimos sobre o currículo, uma vez que este é um lugar de disputas e de poder, e que sendo assim, a desconstrução do pensamento e do conhecimento do colonizador, começa no currículo, em que este precisa ser multicultural.

No terceiro artigo, foi realizada a análise das entrevistas. Através das análises, o ponto que ficou marcado foi o silêncio da temática. Ora por medo da repressão, ora porque o racismo é um fator externo e distante. O silêncio inviabiliza a discussão, o debate, a construção. Essa é mais uma das formas de negação do racismo.

Passados vinte anos da Lei n.º 10.639/03, percebemos que ainda há muito o que ser feito, que a lei ainda é desconhecida por alguns professores, que a temática ainda é trabalhada apenas em datas, tratadas como algo folclorizado. No que se refere a formação de professores ainda tem muito que desenvolver para uma formação para a diversidade, que rompam com os silenciamentos nos espaços escolares.

Este estudo não encerra a discussão sobre o racismo, sobre a necessidade de ampliar o estudo sobre as relações étnico-raciais nas formações de professores, sobre o currículo, na verdade só confirma o quanto falar sobre o que a sociedade insiste em emudecer, é uma urgência, quebrar com as estruturas do racismo estrutural.