



VIII CONGRESSO NACIONAL DE  
**EDUCAÇÃO**

# **Educação e Relações Étnico-Raciais**

**Organização:**

Paula Almeida de Castro  
Clézio Roberto Gonçalves

**ISBN: 978-65-86901-82-5**

**DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.000**



VIII CONGRESSO NACIONAL DE  
**EDUCAÇÃO**

# **EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

ORGANIZAÇÃO  
**PAULA ALMEIDA DE CASTRO  
CLÉZIO ROBERTO GONÇALVES**



**realizeventos**  
Científicos & Editora



**CONEDU**  
VIII CONGRESSO NACIONAL DE  
**EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO E  
RELAÇÕES  
ÉTNICO-RACIAIS**

**Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)**

---

E24 Educação e relações étnico-raciais/ organizadoras, Paula Almeida de Castro, Clézio Roberto Gonçalves. - Campina Grande: Realize editora, 2022.

338 p. : il.

**DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.000**

**ISBN 978-65-86901-82-5**

1. Educação 2. Relações étnico-raciais. 3. Educação-Multiculturalismo. I. Título. II. Gonçalves, Clézio Roberto.

21. ed. CDD 371.829

---

**Elaborada por Giulianne Monteiro Pereira**

**CRB 15/714**



**realizeeventos**  
Científicos & Editora

**REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.**

Rua: Aristίδes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222

## COMITÊ EDITORIAL

Cecília Maria Vieira (UNB)

Cláudia Marques de Oliveira (USP)

Cristiane Lourenço Teixeira Meirelles (UFRJ)

Cristina Carla Sacramento (UFOP)

Daniele Kelly Lima de Oliveira (UVA)

Francisco Joel Nascimento De Moura (SME - FORTALEZA)

Guilherme Nogueira de Souza (UERJ)

Isis Silva Roza (UFOP)

Janete Flor De Maio Fonseca (UFOP)

Jaquicilene Ferreira da Silva (UFPB)

Joelson Alves Onofre (UESC)

Jordânia de Araújo Souza (UFAL)

José Alberto da Silva (UERN)

Josenilda Rodrigues de Lima (UFAL)

Jussara de Cássia Soares Lopes (PUCRIO)

Luana Micaelhy da Silva Moraes (UEPB)

Márcia Adelino da Silva Dias (UEPB)

Marcus Vinícius da Fonseca (UFOP)

Maria Roseane Cordeiro de Oliveira (UFPE)

Paula Almeida de Castro (UEPB)

Rejane Maria da Silva Farias (UFRRJ)

Ridalvo Felix de Araujo (CEFET/MG)

Sawana Araújo Lopes de Souza (UFPB)

Sidnéa Francisca dos Santos (UFOP)

Thamara da Silva Figueiredo (COLÉGIO PEDRO II)

Verônica Mendes Pereira (UFOP)

Yuri Miguel Macedo (UFMS)

## PREFÁCIO

O e-book “Educação e Relações Étnico-Raciais” apresenta as reflexões dos autores dos trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho (GT-06), proposto e coordenado por mim, no VIII Congresso Nacional de Educação, realizado em Maceió (AL), nos dias 13 a 15 de outubro de 2022.

O CONEDU 2022, tão esperado pelos congressistas, depois das restrições vivenciadas por todos e todas, em decorrência da pandemia da COVID-19, propôs um evento que nos ajudasse a pensar sobre os caminhos que serão trilhados no campo educacional, com o tema “O Futuro da Escola: repensando políticas e práticas”.

Nessa mesma proposta, este e-book, a partir das revelações, desigualdades, exclusão e angústias vividas por nós, educadores, durante nossas práticas pedagógicas, no período auge da pandemia, nos convida a refletir sobre as políticas públicas voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais e as relações de gênero, cidadania e respeito pela diversidade em todas as suas manifestações, a partir da construção de práticas de inclusão, empatia e diversidade na educação.

Além disso, neste e-book, como a opção pela diversidade e inclusão social implica em concepções críticas, emancipadoras, amplas e formativas, capazes de exercer a empatia e promover políticas de ações afirmativas nas nossas salas de aula, conferindo-nos um compromisso educacional democrático e acolhedor, os trabalhos se propõem a nos ajudar a refletir sobre os seguintes temas: as políticas de ações afirmativas; a construção de uma educação antirracista; a formação de professores; o processo político-pedagógico e o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos da educação básica; a inclusão social, a diversidade, a pluralidade e a cidadania no sistema educacional; a valorização e a efetivação da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena; as implicações político-pedagógicas da educação e das relações étnico-raciais na prática pedagógica.

Sendo o Brasil um país que possui em torno de 53% da população que se autodeclara negra (preta e parda), segundo o último IBGE, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, retratadas, aqui, nos apresentam uma intensa reflexão, propondo estratégias de mudança da lógica colonial-racista persistente nos espaços de educação. Assim sendo, fica o convite para uma boa leitura e uma primorosa reflexão, a partir dos textos e estudos publicados.

**Clézio Roberto Gonçalves**  
(NEABI-UFOP/CNPq)

## SUMÁRIO

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.001](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.001)

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS E O  
ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E  
AFRICANA E INDÍGENA- LEI Nº 11.645** ..... **11**

Sheila Mayara Ribeiro do Carmo

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.002](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.002)

**A REPRESENTATIVIDADE NEGRA PARA CRIANÇAS:  
INFLUÊNCIA DA RAÇA E RACISMO NA CONSTRUÇÃO DE  
ESTEREÓTIPOS** ..... **36**

Rejane Maria da Silva Farias

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.003](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.003)

**A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL NA SALA DE AULA:  
PERSPECTIVA DOS DOCENTES DE FAGUNDES – PB** ..... **48**

Valeska Nogueira de Lima

André Augusto Diniz Lira

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.004](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.004)

**ASPECTOS DE SAÚDE, EDUCAÇÃO E RENDA  
RELACIONADOS AO SEXO E A COR: UM ESTUDO COM  
DISCENTES DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA** ..... **71**

Rafael Christian de Matos

Gabriel Moreira de Mello Mendes

Cristina Mariano Ruas

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.005](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.005)

**AFROCENTRICIDADE COMO PERSPECTIVA PARA UMA  
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA** ..... **90**

Rejane Maria Pereira da Silva

Millena de Azeredo Lopes Ventura

DOI: <a href="https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.006">10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.006</a> <b>ESTEREÓTIPOS E FALSAS SUPOSIÇÕES SOBRE OS CABELOS DAS NEGRAS: ESPAÇOS PARA DESCONSTRUIR E CONSTRUIR</b> .....	<b>92</b>
Denise Maria Soares Lima Tereza França	
DOI: <a href="https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.007">10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.007</a> <b>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO ENSINO REMOTO EM TEMPO DE PANDEMIA DE COVID-19</b> .....	<b>118</b>
Maria do Socorro Lopes da Silva Daliane do Nascimento dos Santos Rodrigues Cícero Henrique Rodrigues	
DOI: <a href="https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.008">10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.008</a> <b>CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS: HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA DO NEABI-UFOP</b> .....	<b>138</b>
Clézio Roberto Gonçalves Janete Flor de Maio Fonseca Marcus Vinícius Fonseca Verônica Mendes Pereira	
DOI: <a href="https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.009">10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.009</a> <b>CRÍTICA AO RACISMO RELIGIOSO NO ENSINO RELIGIOSO: PROPOSIÇÕES PARA A SUPERAÇÃO DA IDENTIDADE COLONIAL</b> .....	<b>157</b>
Valdicley Eufrausino da Silva Paulo Cavalcante de Albuquerque Melo	
DOI: <a href="https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.010">10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.010</a> <b>POLÍTICAS AFIRMATIVAS RACIAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO</b> .....	<b>182</b>
Soraide Isabel Ferreira	

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.011](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.011)

**OS DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA ELETIVA " MEMÓRIA  
E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA" COMO  
COMPONENTE PARA UMA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL ..... 202**

Yara Marques Lima  
Ana Clara de Castro Lopes

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.012](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.012)

**CONTRIBUIÇÕES PARA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA:  
SEMIOSE, ESTRANHAMENTO E REGENERAÇÃO ..... 204**

Sidney Gomes Campanhole

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.013](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.013)

**EDUCAÇÃO PARA A PROMOÇÃO DA IGUALDADE  
RACIAL: UM TRABALHO NA FORMAÇÃO CONTINUADA  
DE AGENTES E MONITORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA  
PREFEITURA DE CAMPINAS/SP ..... 224**

Marcus Venícius de Brito Coelho  
Riza Amaral Lemos

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.014](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.014)

**ENSINO DE FILOSOFIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:  
PERSPECTIVAS PARA DECOLONIZAR SABERES NO  
ENSINO MÉDIO ..... 242**

Larissa Silva Abreu

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.015](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.015)

**DESPARAFUSANDO COLONIALIDADES: RESISTÊNCIA,  
MEMÓRIA E ESQUECIMENTO NA EDUCAÇÃO ..... 264**

Washington Santos dos Reis

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.016](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.016)

**ANÁLISE DE ESTUDOS PUBLICADOS NO CONGRESSO  
NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU) ACERCA  
DO PROCESSO DE HETEROIDENTIFICAÇÃO EM  
INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE EDUCAÇÃO ..... 266**

Marcone Pereira da Silva  
Hudson do Vale de Oliveira  
Renata Brelaz Gondim e Silva

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.017](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.017)

**A DECOLONIALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A SUA INTERFACE COM O DIÁLOGO INTERCULTURAL E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS ..... 288**

Sawana Araújo Lopes de Souza  
José Felix dos Santos Neto

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.018](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.018)

**A LEI 10.639/2003 NO CURRÍCULO ESCOLAR: UMA ANÁLISE A PARTIR DE PESQUISA BIBLIOMÉTRICA..... 290**

Isabela Santos Albuquerque  
Simone Silveira Amorim  
Tatiane Fróes Queiroz

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.019](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.019)

**ESPERANÇA, EDUCAÇÃO INTERCULTURAL SOB A ÓTICA DE PAULO FREIRE ..... 292**

José Alberto da Silva

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.020](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.020)

**UM OLHAR SOBRE PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA A PARTIR DE REFERENCIAIS CURRICULARES ESTADUAIS ..... 311**

Elivaldo Serrão Custódio

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.021](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.021)

**FUTEBOL NO BRASIL: ONDE ESTÃO AS MULHERES NEGRAS? 337**

Siony Rocha de Sousa

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.001](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.001)

# EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA E INDÍGENA- LEI Nº 11.645

Sheila Mayara Ribeiro do Carmo

Pós Graduada em Gestão Escolar e Direito Educacional da EDUCAMINAS.

## RESUMO

O artigo pretende apresentar uma breve reflexão sobre o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena com a sanção da Lei Federal nº 11.645/2008 e sua obrigatoriedade de implantar na Educação Básica conteúdos que objetivam a valorização do patrimônio histórico e cultural afro-brasileiro e dos povos indígenas, a partir de uma educação comprometida com a eliminação da discriminação étnicorracial nas instituições escolares e discussão do papel do negro e indígena na construção da história do Brasil. Realizou-se estudos bibliográficos sobre tratados e declarações internacionais e ordenamento jurídico brasileiro sobre as relações étnicorraciais, tratados internacionais sobre direitos humanos e obrigatoriedade do ensino da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena a partir da Lei nº 11.645. O objetivo é verificar como são cuidadas as questões históricas sobre o negro e o indígena no Brasil e identificar as novas perspectivas para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena no contexto da escola.

**Palavras-chave:** Relações Étnicorraciais, Lei 11.645/2008, Escola.

## **ABSTRACT**

The article intends to present a brief reflection on the study of Afro-Brazilian and indigenous history and culture with the sanction of Federal Law No. and indigenous peoples, from an education committed to the elimination of ethnic-racial discrimination in school institutions and discussion of the role of blacks and indigenous people in the construction of Brazilian history. Bibliographic studies were carried out on international treaties and declarations and the Brazilian legal system on ethnic-racial relations, international treaties on human rights and the mandatory teaching of Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture as of Law nº 11.645. The objective is to verify how historical questions about blacks and indigenous people in Brazil are handled and to identify new perspectives for teaching Afro-Brazilian and indigenous history and culture in the context of the school.

**Keywords:** Ethnic-racial Relations, Law 11.645/2008, School.

## INTRODUÇÃO

O tema Educação para as Relações Étnicorraciais foi eleito para tal investigação, quando considerado que nas últimas décadas do século XX e no início do século XXI, tanto no Brasil quanto em outros países, a produção acadêmica tem apresentado reflexões sobre a discriminação racial, compreendendo seu reflexo em relação às desigualdades históricas, sociais e culturais, que marginalizam africanos, afro-brasileiros e indígenas e a necessidade de constituir discussões significativas sobre o papel da educação em relação à educação para as relações étnicorraciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.

Percebe-se que o tema Educação para as Relações Étnicorraciais tem sido registrado com considerações sobre experiências de combate ao racismo estrutural, avaliações sobre formação de professores e constituição de currículos escolares, reflexões em relação aos Projetos Políticos Pedagógicos e sugerido soluções a serem implantadas nas instituições escolares, considerando a legislação vigente.

A sanção da Lei nº 11.645/2008 alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”, modificada pela Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que implicava a necessidade de abordar tais pontos em questão na educação básica, ensino fundamental e médio, nos estabelecimentos públicos e privados, configurando a necessidade da formação do cidadão, nos aspectos históricos, sociais, culturais e artísticos, a partir dos dois grupos de etnias que contribuíram para a consolidação da sociedade brasileira.

Constata-se que tanto a Lei nº 10.639/2003, quanto a Lei nº 11.645/2008, possuem a intenção de desconstruir concepções preconceituosas, discriminatórias e racistas, resultantes da herança escravista, elitista e patriarcal do período da colonização do Brasil.

O Parecer 03/2004, de 10 de março, do Conselho Pleno Nacional de Educação (Ministério da Educação), aprovou o projeto de resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o

Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, cujos princípios norteadores são: consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento da identidade e de direitos, ações educativas de combate ao racismo e à discriminação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são entendidas como um conjunto de definições sobre princípios, fundamentos e procedimentos para a Educação Básica, com a função de orientar as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas vigentes, seus currículos e sistemas de ensino.

Portanto, discussões em relação às comunidades afro-brasileiras e indígenas devem ser introduzidas aos currículos e saberes escolares, propondo um novo entendimento sobre construção étnica, ações culturais e identidade social.

O objetivo desse artigo intitulado “Educação das relações étnicorraciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Indígena- Lei nº 11.645” é verificar na literatura, no Ordenamento Jurídico Brasileiro, nos Tratados Internacionais dos direitos humanos, como são cuidadas as questões históricas sobre o negro e o indígena no Brasil e identificar as novas perspectivas para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena no contexto escolar a partir da Lei nº 11.645/2008 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena.

Após a análise bibliográfica, produzimos uma compreensão que propõe que quanto mais avançamos nos debates sobre história e cultural indígena e afro-brasileira, construímos importantes interpretações sobre a identidade étnicorracial e cultural do Brasil.

## **1 TRATADOS E DECLARAÇÕES INTERNACIONAIS E ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS**

O Ordenamento Jurídico é compreendido como um conjunto de normas e princípios, com o objetivo de compor a ordem de um Estado, buscando a ideia de unidade e harmonia, no intuito de assegurar a aplicação do direito ao cidadão. Quando regras são

estabelecidas a partir de acordos entre Estados com a principal função de estabelecer regulações na justiça, paz e desenvolvimento de países, sendo necessário que haja pluralidade em relação à soberania, comércio internacional e princípios jurídicos que sejam coincidentes, temos então o Ordenamento Jurídico Internacional, segundo esclarecimentos de Soares (2011, p.2).

Considera-se neste estudo a legislação brasileira (normas, leis e regulamentações relativas ao setor educacional) a partir da Constituição do Império de 1824, enquanto nação independente, prosseguindo até a Constituição Federal de 1988, enfatizando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana.

## **1.1 LEIS ABOLICIONISTAS NO BRASIL: CONTEXTOS E CAUSAS**

Para compreender a importância da Lei Feijó (Lei de 7 de novembro de 1831) e outras que serão apresentadas neste estudo, será efetuado um resumo de acontecimentos do século XIX no que diz respeito ao caráter diplomático, político e econômico do Brasil.

Observa-se nos estudos de Carneiro (2007) que a partir das ameaças das tropas napoleônicas, no ano de 1808, em relação à soberania de Portugal, a Coroa e a Corte do país passaram a depender do apoio da Inglaterra para ter proteção, tanto no Brasil quanto em outras colônias. Os ingleses interessados na expansão do seu mercado de produtos manufaturados e matérias-primas baratas pressionaram os portugueses por acordos comerciais que lhes dessem vantagens. Um deles foi o Tratado de Navegação e Comércio, assinado em 1810, contando com uma taxa de importação de 15%.

A Inglaterra do início do século XIX acabara de passar pela Revolução Industrial, praticava o empreendedorismo, tinha participação ativa do Estado e atuava em diversas atividades econômicas, sendo líder no panorama mundial, com novas formas de organização capitalista.

Como bem descreve Sakamoto (2008), as duas Coroas assinaram também o Tratado de Aliança e Amizade, onde Portugal assumia o compromisso de limitar o tráfico de escravos em todas as

suas colônias. O Brasil não tornou efetiva a promessa de limitação e a Inglaterra pressionou o país para adotar novas medidas.

O Brasil tornou-se uma nação independente de Portugal e a Inglaterra mediou o acontecimento, exigindo em um tratado do ano de 1826, ratificado em 1827, a proibição do comércio humano em três anos.

Foi promulgada a Lei de 7 de novembro de 1831, conhecida como LEI FEIJÓ, que proibiu o tráfico de pessoas vindas da África e declarava livres os cativos que desembarcassem no Brasil a partir daquela data.

A Lei Feijó foi considerada na época como letra-morta, uma vez que a influência dos proprietários rurais foi fortalecida após a abdicação do Imperador Dom Pedro I e o início do Período Regencial, afirma Sakamoto (2008).

Na perspectiva de Prado Jr. (2012, p.13), filósofo e historiador, “a escravidão no Brasil era a mola mestra da vida no país, repousando sobre ela todas as atividades econômicas”. Havia um descontentamento crescente com o trabalho escravo, mas o setor produtivo defendia sua manutenção de forma enérgica, pois se dizia não haver outras opções de mão de obra.

O Brasil enfrentou sérios problemas com a abordagem internacional em seus navios, pois os ingleses usavam a justificativa de impedir o tráfico de escravos.

No ano de 1845, os parlamentares ingleses aprovaram o BILL ABERDEEN (Slave Trade Suppression Act ou Aberdeen Act), que declarava legal aprisionar qualquer embarcação que fosse utilizada para o tráfico de pessoas. Os navios passaram a ser caçados em alto mar e portos brasileiros. (RÉ, 2019).

Em 04 de setembro de 1850, foi promulgada a Lei nº 581, LEI EUSÉBIO DE QUEIRÓS, proibindo a entrada de africanos escravizados no Brasil, criminalizando quem infringisse tal legislação. As estatísticas comprovam quem em 1849, entraram no Brasil 54 (cinquenta e quatro) mil escravos. Já em 1850, apenas 3 (três) mil, segundo estudos de Sakamoto (2008).

Nesse período, a Europa vivenciou um aumento demográfico devido a Segunda Revolução Industrial. Ocorreram revoltas e conflitos resultantes dos processos de unificação da Alemanha e da Itália.

De acordo com Ré (2019), o Brasil pressionado pela Inglaterra passa a investir na imigração europeia para a substituição de mão de obra nas lavouras. Muitos agropecuaristas resistiram, alegando problemas com os imigrantes e insistindo na escravidão.

No dia 28 de setembro de 1871, foi assinada a Lei nº 2.040, LEI DO VENTRE LIVRE, também conhecida como Lei Rio Branco, considerada um marco para o processo de abolição da escravidão brasileira. Propôs a partir da sua promulgação, que fosse concedida a alforria para as crianças nascidas de mulheres negras escravizadas. Tal instrumento legal significou que a geração brasileira seguinte nasceria livre.

A Lei do Ventre Livre determinou que as crianças permanecessem em poder dos senhores de suas mães, que teriam que cumprir com a obrigação de criar estas até os 08 anos de idade, utilizar os serviços dos menores até os 21 anos ou entregar os mesmos ao governo, requerendo indenização.

A Lei nº 2.040/ 1871 foi bastante criticada pelo movimento abolicionista, pois não proibia o tráfico interprovincial, não estabelecia preço máximo de alforria e não garantia de forma eficaz o direito da manutenção da família em condições escravizadas. Também não apoiou a liberdade para os cativos nascidos antes da promulgação de tal lei, afirma Sakamoto (2008)

O tráfico interno continuou para suprir as necessidades do mercado interno do Nordeste para o Sudeste e a documentação de muitos, foi alterada e estes perderam sua liberdade e autonomia.

Aos 28 dias do mês de setembro do ano 1885, era sancionada a Lei nº 3.270, LEI DOS SEXAGENÁRIOS, chamada também de Lei Saraiva-Cotegipe, que determinava a libertação dos escravos com mais de 60(sessenta) anos de idade. Porém, a maioria dos cativos não chegava a essa idade e quando conseguiam atingi-la, não tinham condições de continuar trabalhando e eram considerados um empecilho financeiro para os senhores de escravos.

Tendo em vista os estudos de Fausto (2012), a Lei dos Sexagenários foi polêmica e estabeleceu que em caso de libertação de um escravo a partir dos 60 (sessenta) anos, a título de indenização pela sua alforria, este teria que prestar serviço ao seu ex-senhor pelos próximos 03(três) anos. Caso estivesse com 65(sessenta e cinco) anos completos, tornava-se isento de tal prestação.

O fim da escravidão no Brasil era entendido como um colapso para os grandes produtores rurais da época, que exigiu do Império meios que garantissem que o acesso aos meios de produção estaria nas mãos da classe dominante.

Para isso, a LEI DE TERRAS, Lei nº601 de 18 de setembro de 1850, foi aprovada criando mecanismos que regularizavam a questão fundiária, onde terras devolutas estavam nas mãos do Estado, que poderia vendê-las e não doar as mesmas. O custo da terra era compatível com o poder aquisitivo dos grandes fazendeiros, que com seu poder de capital, aumentavam seus domínios. Tal legislação proibia que imigrantes comprassem terras pelo prazo de 03(três) anos, mantendo estes apenas como mão-de-obra. (FAUSTO, 2012).

A LEI ÁUREA, Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888, representa o momento em que o Estado brasileiro considerou ilegal o direito de propriedade de um ser humano sobre outro. Porém, no entendimento de Sakamoto (2008) não significou melhoria na qualidade de vida dos ex-cativos, pois estes em parte, continuaram trabalhando nas áreas rurais que se alimentavam da exploração semelhante à escravidão.

Sancionada no dia 13 de maio de 1888 pela princesa regente do Brasil Dona Isabel, uma vez que o Imperador Dom Pedro II estava em viagem ao exterior, o país tornava-se a última nação independente da América a abolir a escravatura.

Para Monteiro (2012) a Lei Áurea foi o resultado de três fatores: constantes fugas de escravos para quilombos, mobilização de grupos abolicionistas e pressão diplomática e política. A causa abolicionista tornava-se cada vez maior no país, baseando-se em ideias iluministas, uma vez que Estados como Ceará e Amazonas já tinham feito a abolição em 1884.

Produtores rurais criticaram a Lei Áurea, no sentido que estes exigiram indenizações, alegando grandes prejuízos com a perda de mão de obra e problemas de acesso aos imigrantes europeus. Sakamoto (2008) esclarece que lei da abolição afirmava liberdade para negros e mulatos, mas não garantia direitos fundamentais, como o acesso à terra, moradia e exercício da cidadania. Não foram criadas na época legislações complementares para resolver tais questões.

## 1.2 TRATADOS INTERNACIONAIS SOBRE DIREITOS HUMANOS

Como resultado das Conferências de Paz realizadas no fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) cinquenta países assinaram a Carta das Nações Unidas<sup>1</sup>, no dia 24 de outubro de 1945, criando então a Organização das Nações Unidas (ONU), como uma tentativa de estabelecimento de relações amistosas entre países membros.

Dois anos depois, era assinada a Declaração Universal de Direitos Humanos, representando em meio a um mundo dividido entre capitalistas e comunistas, o reconhecimento de que os direitos básicos e as liberdades fundamentais são intrínsecos a todos os seres humanos.

A DUDH<sup>2</sup> (Declaração Universal dos Direitos Humanos) foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948, por meio da Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral- entendida como uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações-, tendo como objetivo, o estabelecimento da proteção universal dos direitos humanos.

Em conjunto com o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e seus dois Protocolos Opcionais (sobre procedimento de queixa e sobre pena de morte) e com o importante Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e seu Protocolo Opcional, formam a Carta Internacional dos Direitos Humanos. Neles estão inclusos a Convenção para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio (1948), a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965), entre outras, tornando a DUDH o documento mais traduzido do mundo, para mais de 500 (quinhentos) idiomas, sendo esta fonte de inspiração para constituições de muitos Estados e construções democráticas.

1 A Carta das Nações Unidas foi assinada em São Francisco, a 26 de junho de 1945, após o término da Conferência das Nações Unidas sobre Organização Internacional, entrando em vigor a 24 de outubro daquele mesmo ano. ONU-Organização das Nações Unidas. Disponível em <https://nacoesunidas.org/> Acesso em 20 de janeiro de 2022.

2 A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) é um documento marco na história dos direitos humanos. ONU-Organização das Nações Unidas. Disponível em <https://nacoesunidas.org/> Acesso em 20 de janeiro de 2022.

Os tratados internacionais, enquanto acordos internacionais juridicamente obrigatórios e vinculantes constituem a principal fonte de obrigação do Direito Internacional. O termo “tratado” é um termo genérico usado para incluir as Convenções, os Pactos, as Cartas e demais acordos internacionais (PIOVESAN, 2012, p. 73).

A partir da Declaração Universal do ano de 1948, o Direito Universal como sistema jurídico, passa a ter precedentes para outras normas jurídicas e políticas públicas, como é caso da Convenção de Viena sobre o Direito dos Tratados<sup>3</sup> (CVDT) estabelecendo as regras comuns para a assinatura de tratados entre Estados-nações, sendo esta elaborada no ano de 1969 pela Comissão de Direito Internacional (CDI), uma instituição das Nações Unidas, contando com quase duas décadas de planejamento e estudo, fazendo a Convenção ser efetivada apenas em 1980.

A Convenção de Viena sobre o Direito dos Tratados segue o princípio de *pacta sunt servanda*, expressão latina que significa que “*todos os pactos devem ser respeitados*” (ONU, 1969). Assim, países membros que ratificaram a Convenção estão obrigados pela lei a seguir seus termos, mesmo que haja conflito com seus interesses nacionais. Para Piovesan, “Além de fortalecerem e ampliarem o catálogo de direitos previstos pelo Direito brasileiro, os instrumentos internacionais também apresentam relevantes garantias para a proteção de direitos” (2012, p. 76).

No Brasil, os tratados de Direitos Humanos são regulamentados pela Constituição Federal de 1988, no Artigo 5º, seguindo os instrumentos internacionais com parâmetros para instituir o respeito, a proteção e a implementação destes.

Durante a Guerra Fria aconteceu a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial<sup>4</sup>,

3 A Convenção de Viena sobre o Direito dos Tratados (CVDT) é um tratado do direito internacional que estabelece as regras comuns para a assinatura de tratados entre Estados-nações. ONU-Organização das Nações Unidas. Disponível em <https://nacoesunidas.org> Acesso em 20 de janeiro de 2022.

4 A Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial é um dos principais tratados internacionais em matéria de Direitos Humanos.

adotada pela Resolução n.º 2.106-A da Assembleia das Nações Unidas, em 21 de dezembro de 1965. Na ocasião, ocorriam em muitos países movimentos que reivindicavam direitos civis, contando com a participação de 17 novos países africanos, que alcançaram a emancipação política com o fim do neocolonialismo.

Tal convenção reafirmou a existência da discriminação, seja de cor, raça ou origem étnica entendida como obstáculo para relações de paz, com capacidade para perturbar a segurança entre povos e convivência harmônica, repugnando qualquer preconceito racial em relação à sociedade humana. A partir dessa Convenção foram abertos precedentes para discussões ligadas aos povos indígenas.

Para compreender a relação da educação com as relações étnicorraciais, é necessário ressaltar a importância da Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino<sup>5</sup>, adotada em 14 de dezembro de 1960, pela Conferência Geral da UNESCO, em sua 11ª sessão, reunida em Paris. A partir de então, parâmetros internacionais foram criados para que o direito de todos à educação fosse aplicado e que a escola fosse entendida como um espaço para combater o racismo e promover a inclusão, considerar a diversidade dos povos e promover postura de sociabilidade.

No continente americano, discussões no âmbito da política educacional ocorreram através da Convenção Americana sobre Direitos Humanos<sup>6</sup>, ocorrida na cidade de São José, Costa Rica, em 22 de novembro de 1969. Nesta os países signatários se “comprometem a respeitar os direitos e liberdades nela reconhecidos e a garantir seu livre e pleno exercício a toda pessoa que está sujeita à sua jurisdição, sem qualquer discriminação”. (ONU, 1969).

---

ONU-Organização das Nações Unidas. Disponível em <https://nacoesunidas.org> Acesso em 20 de janeiro de 2022.

5 Convenção Relativa à Luta contra as Discriminações na Esfera do Ensino. Adotada em 14 de dezembro de 1960 pela Conferência Geral da organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. ONU-Organização das Nações Unidas. Disponível em <https://nacoesunidas.org>. Acesso em 20 de janeiro de 2022.

6 A Convenção Americana de Direitos Humanos é um tratado internacional entre os países-membros da Organização dos Estados Americanos e que foi subscrita durante a Conferência Especializada Interamericana de Direitos Humanos, em 22 de novembro de 1969, na cidade de San José da Costa Rica. ONU-Organização das Nações Unidas. Disponível em <https://nacoesunidas.org/> Acesso em 20 de janeiro de 2022.

Tal convenção foi considerada o grande registro de direitos civis e políticos para as nações americanas, enfatizando os povos latinos e indígenas. Nela, fica claro o dever do Estado na garantia à identidade cultural, o direito à educação e à cultura. Outro importante registro legal foi o resultado da Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura<sup>7</sup>, ocorrida em Paris, de 17 de outubro a 21 de novembro de 1972, em sua décima sétima sessão. Nesta já foram discutidos projetos de história regional e cultural, promoção da diversidade cultural, preservação do patrimônio material e imaterial.

Tratando especificamente dos Direitos Humanos dos Povos Indígenas, encontramos como principal Tratado Internacional a Convenção nº 169 da OIT<sup>8</sup> (Organização Internacional do Trabalho) ou Convenção sobre os Povos Indígenas e Tribais, ocorrida em 1989, que objetivou disciplinar novas relações do Estado com as minorias étnicas, propondo que estas mantenham e fortaleçam “suas identidades, línguas e religiões dentro do âmbito dos Estados onde moram”. (OIT, 1989).

A Convenção nº 169 da OIT foi utilizada para considerar os povos descendentes de uma mesma região, que vivem onde seus antepassados habitaram nos tempos das conquistas ou colonizações. Também trouxe o aspecto da autoidentidade indígena ou tribal, baseando-se em critérios estabelecidos pela Antropologia, proibindo os Estados de negarem a identidade a esses povos.

Ainda caracterizou o termo “povo” como identidade coletiva, com semelhanças culturais e sociais, criando a possibilidade dos indígenas assumirem as suas instituições territoriais, econômicas, religiosas e culturais (LOPES, 2016).

---

7 A Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural, também conhecida como Recomendação de Paris, é um compromisso internacional criado na décima sétima sessão da Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - (Unesco).UNESCO. Disponível em <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/> Acesso em 20 de janeiro de 2022.

8 Convenção sobre os Povos Indígenas e Tribais, 1989 é uma convenção da Organização Internacional do Trabalho, também conhecida internacionalmente como a ILO 169 ou C169. ONU-Organização das Nações Unidas. Disponível em <https://nacoesunidas.org/> Acesso em 20 de janeiro de 2022.

Os Povos Indígenas resistiram e reivindicaram através de seus líderes e em 13 de setembro de 2007 foi aprovado o texto da Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas<sup>9</sup> pela ONU, na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas de Nova Iorque. Estados Unidos, Nova Zelândia, Canadá e Austrália tiveram votos contrários.

Todos esses documentos internacionais de Direitos Humanos impactaram e refletiram nas políticas educacionais, sendo parâmetros para a construção da Lei nº 11.645/2008, presente em nosso estudo.

### 1.3 A OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DA TEMÁTICA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA A PARTIR DA LEI Nº 11.645/2008

A sanção da Lei nº 11.645/2008 alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, modificada pela Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, questão tratada na subseção 1.1.4 deste estudo, que implicava a necessidade de abordar tais pontos em discussão na educação básica, ensino fundamental e médio, nos estabelecimentos públicos e privados, configurando a necessidade da formação do cidadão, nos aspectos históricos, sociais, culturais e artísticos, a partir dos dois grupos de etnias que contribuíram para a consolidação da sociedade brasileira.

Constata-se que tanto a Lei nº 10.639/2003, quanto a Lei nº 11.645/2008, possuem a intenção de desconstruir concepções preconceituosas, discriminatórias e racistas, resultantes da herança escravista, elitista e patriarcal do período da colonização do Brasil e representa a conquista e ocupação de espaços sociopolíticos por grupos sociais distintos e o reconhecimento de identidades

9 A Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas, afirma que povos e pessoas indígenas têm o direito a não serem forçosamente assimilados ou destituídos de suas culturas. . ONU- Organização das Nações Unidas. Disponível em <https://nacoesunidas.org/> Acesso em 20 de janeiro de 2022.

étnicas e culturais diferentes, reconhecendo a existência de uma sociodiversidade no país e criando discussões e estratégias para a implementação de novas políticas públicas e educacionais.

Compreende-se que a escola é o cenário para a universalização de saberes, compreensão de diversidade e formação do aluno como cidadão, quando asseguramos olhares histórico-sociais capazes de quebrar paradigmas e romper com ações preconceituosas para que os educandos sejam formados e tornem-se agentes transformadores de uma sociedade justa, respeitosa com as diversidades, disposta a reconhecer imparcialmente o direito que cada um tem, praticando a equidade.

## **METODOLOGIA**

Este artigo foi elaborado por meio de uma revisão bibliográfica relativa a educação das relações étnicorraciais e o ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana e Indígena- Lei nº 11.645 e dividido em três partes. A primeira traz uma breve reflexão sobre tratados e declarações internacionais e ordenamento jurídico brasileiro sobre as relações étnicorraciais. A segunda apresenta tratados internacionais sobre direitos humanos. A terceira parte apresenta uma discussão sobre a obrigatoriedade do ensino da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena a partir da Lei nº 11.645/2008.

Constata-se que para a construção do conhecimento científico, a realização de pesquisas torna-se primordial. Esta, para ser elaborada, precisa promover um confronto entre os dados que foram obtidos em uma determinada realidade social e as teorias existentes sobre esse determinado conhecimento. Segundo os estudos de Lüdke e André (1986), André (1995) e Demo (2000), nenhum pesquisador deve se desprender dos seus conhecimentos para estudar uma realidade em particular. Portanto, quando nos propomos a fazer uma pesquisa científica, se faz necessário a definição clara do objeto, o trajeto que será efetuado, as etapas que serão seguidas, os instrumentos que serão utilizados, as técnicas que serão empregadas, a maneira como os dados serão coletados. Todos os procedimentos precisam ser determinados para que a metodologia seja executada.

Uma pesquisa científica, portanto, necessita do emprego da metodologia científica, que pode ser definida como um conjunto de métodos, técnicas e processos que devem explorados durante um estudo que tenha a finalidade de construir conhecimentos e modificar a realidade.

A revisão foi efetuada a partir do levantamento de dados publicados por meio escrito e eletrônico, através de livros e capítulos de livros especializados no tema desenvolvido; páginas de web, sites de pesquisa e de universidades, onde foram encontrados artigos científicos, teses e dissertações, artigos de revistas e legislação pertinente.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante o século XV, período da transição que marcava o final da Idade Média e Início da Idade Moderna na Europa, os portugueses iniciavam o processo de expansão marítima, através das grandes navegações. O objetivo era ocupar regiões estrategicamente comerciais na Ásia e na África, explorando-as para iniciar a prática da colonização.

Em 1530 Portugal ordena a fundação do primeiro centro de exploração colonial, através do expedicionário Martim Afonso de Souza, no atual Estado de São Paulo. O sistema escolhido pela administração colonial para dividir e explorar o território foi o das capitanias hereditárias, onde donatários portugueses teriam que cumprir princípios estabelecidos pela Coroa Portuguesa.

Tal sistema foi um fracasso e os portugueses implantaram o Governo-geral, composto por representantes diretos da metrópole portuguesa, onde um governador nomeado pelo rei centralizaria as ações da coroa no Brasil. Nesse período, vilas são criadas, terras economicamente exploradas e contrabandistas interessados no pau-brasil são combatidos.

As tarefas extrativas na colônia portuguesa cabiam aos nativos que tentavam resistir a exploração e escravidão. Tornou-se comum, na época, incursões de portugueses armados contra tribos indígenas consideradas hostis, aprisionando as comunidades encontradas. Como estratégia, Portugal decretou que tropas de resgate, com a pretensão de resgatar os nativos entrariam em

ação. Tais resgatados prestariam serviços por dez anos e depois seriam libertos. As autoridades portuguesas defendiam a “Guerra Justa”, para que o apresamento de tribos indígenas fosse feito dentro dos parâmetros legais.

Na busca por formalizar a captura de indígenas, sem desrespeitar os padrões legais da época, os portugueses iniciaram os descimentos, que eram as expedições que conduziram os nativos para aldeamentos administrados por religiosos.

Nas missões jesuíticas, os povos indígenas eram aculturados e doutrinados, trabalhando de forma sedentária, desestruturando gradativamente seus valores, hábitos, costumes, linguagens e rituais. Além da perda da identidade cultural, foram atingidos por doenças que estes desconheciam ou não tinham imunidade.

Em 1º de abril de 1680, foi determinada através de lei a abolição da escravidão indígena, sem qualquer exceção. Os latifundiários com dificuldades para obter mão-de-obra, pois a compra dos escravos africanos custava caro, continuaram apresando e escravizando nativos.

A colonização das terras brasileiras resultou em um genocídio indígena e expulsão dos nativos de suas terras naturais, para dar suporte econômico a exploração portuguesa.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e a Fundação Nacional do Índio, estimam que o número de nativos era de 10 milhões, espalhados pelo litoral e matas. Atualmente, restam 890 mil índios, representando 0,4% da população do Brasil.

A pós-modernidade indica que os índios continuam sendo vítimas de barbaridades que vão desde ocupação de suas terras, índias estupradas, crianças e líderes indígenas assassinados até plantações e reservatórios de água contaminados.

É também a Idade Contemporânea<sup>10</sup>, que comprova através das mais variadas fontes históricas, que os portugueses,

---

10 A Idade Contemporânea é uma divisão cronológica da História, compreendendo o período entre o início da Revolução Francesa, com a queda da Bastilha em 14 julho de 1789, até os dias atuais. A Idade Contemporânea representa principalmente o período de consolidação do capitalismo como o modo de produção e sua expansão por todo o globo terrestre entre os séculos XVIII e XXI. <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-e-idade-contemporanea.htm#:~:text=Idade%20Contempor%C3%A2nea%20>

mantiveram e utilizaram a mão-de-obra escrava negra, como uma segunda alternativa para a exploração das riquezas brasileiras.

Muito antes da dominação das terras americanas, os portugueses colonizaram a costa africana, no século XV, montando uma rede de comércio negreiro, onde o trabalho destes seria explorado nas plantações de cana-de-açúcar nas Ilhas do Oceano Atlântico (Açores e Madeira). O absolutismo ibérico e a Igreja Católica não fizeram objeções à prática escravocrata, pois estes argumentaram que tal instituição já existia na África e considerou que estava transferindo os cativos do universo africano para o novo mundo e com o apoio europeu, teriam o conhecimento da verdadeira religião, onde se tornariam pessoas civilizadas, pois o negro era considerado um ser inferior.

Nas fazendas os negros trabalhavam até 16 horas por dia, dormiam em péssimas acomodações coletivas (as senzalas), tinham uma alimentação precária e um tempo médio de vida útil de 15 (quinze) anos. Aqueles que resistiam, eram castigados ou assassinados.

O movimento que culminou no dia 13 de maio de 1888, com a assinatura da Lei Áurea sob o número 3.353, abolindo a escravidão no Brasil, mobilizou várias camadas sociais brasileiras a lutar pela igualdade em relação aos afrodescendentes. Infelizmente, após a assinatura e sanção da lei, faltou à sociedade brasileira orientações destinadas à integração dos afro-brasileiros, principalmente ao trabalho assalariado. Situação essa, que teve continuidade com histórias de tragédias, descaso, preconceitos, injustiça e dor, carregadas pelo Brasil até os dias de hoje.

O Estatuto de Igualdade Racial no Brasil foi sancionado através da Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, instituindo que a população negra brasileira teria a efetivação da igualdade de oportunidades, defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

A Lei nº 7.668, de 22 de agosto de 1988, constituiu a Fundação Cultural Palmares, que tem como finalidade a promoção da

---

[%C3%A9%20uma%20divis%C3%A3o,1789%2C%20at%C3%A9%20os%20dias%20atuais.](#)  
Acesso no dia 20 de janeiro de 2022.

preservação dos valores culturais, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira.

O documento também reconhece os direitos das comunidades quilombolas e serve como uma referência para a fomentação e preservação das manifestações culturais negras, apoiando inclusive a difusão da Lei nº 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História da África e Afro-brasileira nas escolas, auxiliando professores e escolas na aplicação da lei.

A Lei nº 11.645, sancionada em 10 de março de 2008, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Esta compreende que é dever da escola atuar na formação ética e moral dos educandos, para promover o desenvolvimento pleno da cidadania.

O Parecer CNE/CP 003/2004 e a resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 que instituíram as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana” foram aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em março de 2004 e homologados pelo Ministério da Educação (MEC) em junho do mesmo ano.

A resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 é o resultado do Parecer CNE/CP 3/2004, visando o atendimento da Lei nº 10.639/2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas brasileiras.

Constata-se que desde o final da década de 1990, as noções de cultura, diversidade cultural, identidades e relações étnicorraciais, já eram discutidas e se faziam presentes nas normas estabelecidas pelo Ministério da Educação, indicando novos olhares sócio-políticos.

A Lei 11.645 é um marco para o Brasil, mas as mudanças na educação só refletirão transformações sociais, quando os atores envolvidos no processo forem mobilizados. Por isso, cabe às secretarias de educação, escolas e universidades, atuarem em conjunto, para que a lei seja implementada de forma efetiva e passe a tratar de conceitos relacionados às relações sociais de grupos populacionais com situação de desigualdade histórica no Brasil.

## CONCLUSÃO

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi alterada pela Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e modificada pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro- Brasileira e Indígena.

A legislação inclui nos conteúdos escolares diversos aspectos da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, partindo da importância que tais grupos étnicos apresentam para a formação da nação brasileira e objetiva o resgate e valorização das contribuições culturais, políticas, econômicas, sociais e históricas destes, considerando o caráter multiétnico e pluricultural do país.

A aplicabilidade da Lei 11.645/2008 proporciona que processos educativos e culturais sejam estabelecidos, evidenciando os conhecimentos e os saberes das etnias que constituem o povo brasileiro, a partir do currículo e de práticas pedagógicas, com ações voltadas para a formação do cidadão globalizado.

Na perspectiva de Bento (2019), a Lei 11.645/2008 enquanto instrumento político, representa a reafirmação dos direitos humanos e da identidade coletiva nos processos educacionais.

A proposta da lei 11.645/2008 é possibilitar ações para uma educação em uma perspectiva igualitária, que evidencie a coletividade, a pluralidade, a identidade, a ancestralidade e outras características. (BENTO, 2019).

A inclusão dos saberes sobre história e cultura afro-brasileira, africana e indígena possibilita a resignificação de tais conhecimentos e estabelece diálogos, evidenciando a equalização de práticas culturais.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza. DALMAZO, Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 11 ed. São Paulo: Papirus, 1995. 15

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Boas Práticas Pedagógicas e de Gestão do Prêmio Educar para a Igualdade Racial e de Gênero.** In: Educação em Rede. Cultura Afro-brasileira no SESC: possibilidades e desafios. Rio de Janeiro: SESC, Departamento Nacional, 2019.

BRASIL. **Lei de 7 de novembro de 1831.** Declara livres todos os escravos vindos de fora do Império. Disponível em [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-37659-7-novembro-1831-564776-publicacaooriginal-88704-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-37659-7-novembro-1831-564776-publicacaooriginal-88704-pl.html). Acessado em 21 de janeiro de 2022.

BRASIL. **Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850.** Estabelece medidas para a repressão do tráfico de africanos neste Império. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM581.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM581.htm). Acessado em 22 de janeiro de 2022.

BRASIL. **Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850.** Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L0601-1850.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L0601-1850.htm). Acessado em 21 de janeiro de 2022.

BRASIL. **Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871.** Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/lim2040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm). Acessado em 21 de janeiro de 2022.

BRASIL. **Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916.** Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1910-1919/lei-3071-1-janeiro-1916-397989-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acessado em 21 de janeiro de 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-actualizada-pl.pdf>. Acessado em 21 de janeiro de 2022.

BRASIL. **Lei nº 3.270, de 28 de setembro de 1885.** Concede liberdade aos escravos com mais de 60 anos de idade. Disponível em <http://www.>

[planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM3270.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3270.htm) Acessado em 21 de janeiro de 2022.

BRASIL. **Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888.** Declara extinta a escravidão no Brasil. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM3353.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm) Acessado em 21 de janeiro de 2022.

BRASIL, **Lei nº 5.371, de 05 de dezembro de 1967.** Autoriza a instituição da Fundação Nacional do Índio. Disponível em <https://www.google.com/search?q=Lei+n%C2%BA+5.371&oq=Lei+n%C2%BA+5.371&aqs=chrome..69i57j0l2.432j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8> Acessado em 21 de janeiro de 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Normas de Organização do Ensino Superior. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm) Acessado em 21 de janeiro de 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm) Acessado em 21 de janeiro de 2022.

BRASIL. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973.** Regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L6001.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6001.htm) Acessado em 21 de janeiro de 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Disponível em <http://www.senado.leg.br/atividade/const/constituicao-federal.asp> Acessado em 21 de janeiro de 2022.

BRASIL. **Lei nº 7.668, de 22 de agosto de 1988.** Constitui a Fundação Cultural Palmares. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L7668.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7668.htm) Acessado em 21 de janeiro de 2022.

BRASIL, **Lei 7.716, de 05 de janeiro de 1989.** Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=114403](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=114403) Acessado em 21 de janeiro de 2022.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> Acesso em 21 de janeiro de 2022.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em 21 de janeiro de 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acessado em 21 de janeiro de 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em 21 de janeiro de 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm) Acessada em 21 de janeiro de 2022.

BRASIL. **Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003.** Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/D4887.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm) Acesso em 21 de janeiro de 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para ensino de História e Cultura**

**Afrobrasileira e Africana.** Disponível em [http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes\\_curric\\_educ\\_etnicoraciais.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf) Acesso em 21 de janeiro de 2022.

BRASIL. **Lei nº11. 645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm) Acesso em 21 de janeiro de 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.** Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm) Acesso em 21 de janeiro de 2022.

CARNEIRO, Cynthia Soares. **O direito da integração regional.** Belo Horizonte: Editora Del Rey, 2007.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento:** metodologia científica nos caminhos de Habermas. 4 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

FAUSTO, Bóris. **História do Brasil.** São Paulo: EDUSPE, 14ª ed. 2012.

LOPES, Dougllas Pierre Justino da Silva. **A Lei nº 11.645/2008 e a inclusão obrigatória da História e Cultura Indígena no currículo oficial: emergências e ausências no município de Marcação- Paraíba.** [Dissertação de Mestrado]. UFPB, João Pessoa, 2016.

LÜDCKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MONTEIRO, Patrícia Fontes Cavalieri. **Discussão acerca da eficácia da Lei Áurea**. Meritum – Belo Horizonte – v. 7 – n. 1 – p. 355-387 – jan./jun. 2012. Disponível em file:///C:/Users/SHEILA/Downloads/1208-1788-1-SM.pdf Acessado em 22 de janeiro de 2022.

ONU. **Carta das Nações Unidas de 24 de outubro de 1945**. Disponível em <https://news.un.org/pt/tags/carta-das-nacoes-unidas/> Acessado em 22 de janeiro de 2022.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948, por meio da Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral. Disponível em <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acessado em 22 de janeiro de 2022.

ONU. **Convenção de Viena sobre o Direito dos Tratados**. Disponível em <https://nacoesunidas.org/acao/direito-internacional/> Acessado em 22 de janeiro de 2022.

ONU. **Primeira Conferência Internacional de Direitos Humanos**. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/doc/teera.htm> Acessado em 22 de janeiro de 2022.

ONU. **Segunda Conferência Internacional de Direitos Humanos**. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/viena.html> Acessado em 22 de janeiro de 2022.

ONU. **Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial**. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139390> Acessado em 22 de janeiro de 2022.

ONU. **Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino**. Disponível em [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132598\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132598_por). Acessado em 22 de janeiro de 2022.

ONU. **Convenção Americana sobre Direitos Humanos**. Disponível em [https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao\\_america.htm](https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_america.htm) Acessado em 22 de janeiro de 2022.

ONU. **Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e Cultura.** Disponível em <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/UNESCO-Organiza%C3%A7%C3%A3o-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-para-a-Educa%C3%A7%C3%A3o-Ci%C3%A4ncia-e-Cultura/convencao-que-constitui-a-organizacao-das-nacoes-unidas-para-a-educacao-ciencia-e-cultura.html> Acessado em 22 de janeiro de 2022.

ONU. **Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas.** Disponível em [https://pib.socioambiental.org/pt/Declara%C3%A7%C3%A3o\\_da\\_ONU\\_sobre\\_direitos\\_dos\\_povos\\_ind%C3%ADgenas](https://pib.socioambiental.org/pt/Declara%C3%A7%C3%A3o_da_ONU_sobre_direitos_dos_povos_ind%C3%ADgenas) Acessado em 22 de janeiro de 2022.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional.** São Paulo: Editora Saraiva, 13ª ed. 2012.

PRADO JR., Caio. **História Econômica do Brasil.** São Paulo: Editora Brasiliense, 43ª ed. 2012.

RÉ, Henrique Antônio. **A revogação do Bill Aberdeen e a Lei do Ventre Livre: Um acordo antiescravista internacional 1864-1872.** Rev. Hist. (São Paulo) nº178. São Paulo, 2019. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-83092019000100305](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-83092019000100305) Acesso em 23 de janeiro de 2022.

SAKAMOTO, Leonardo. **Por que a Lei Áurea não representou a abolição definitiva?** São Paulo, 2008. Disponível em <https://reporterbrasil.org.br/2008/05/por-que-a-lei-urea-nao-representou-a-abolicao-definitiva/> Acessado em 23 de janeiro de 2022.

SOARES, Carina de Oliveira. **Os tratados internacionais no ordenamento jurídico brasileiro: análise das relações entre o Direito Internacional Público e o Direito Interno Estatal.** Revista Âmbito Jurídico, São Paulo, p. 2-4, 2011.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.002](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.002)

## **A REPRESENTATIVIDADE NEGRA PARA CRIANÇAS: INFLUÊNCIA DA RAÇA E RACISMO NA CONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS**

**Rejane Maria da Silva Farias**

Doutoranda pelo programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, [rejane.silvarms@hotmail.com](mailto:rejane.silvarms@hotmail.com) Lattes autor: <http://lattes.cnpq.br/2144168769554084>

### **RESUMO**

O presente trabalho tem como objetivo fazer uma contribuição para o campo de estudo que relaciona as categorias raça, racismo e construções de ideologias sociais, principalmente no que se refere a construtos sociais firmados desde a infância, faz parte de um recorte de pesquisa ligado a estudos sobre raça e gênero. Para tanto, é realizado uma análise de como crianças se apropriam da categoria de raça e do racismo na constituição de suas subjetividades. Para atingir essa perspectiva foram realizadas entrevistas com 30 crianças da cidade de Tuparetama, interior do estado de Pernambuco, estudantes do 5º ano do ensino fundamental que se encontram na mesma faixa etária e que convivem juntos na escola a cerca de 4 anos. O intuito é compreender quais os significados que estes sujeitos atribuem as questões de raça e racismo. Os resultados obtidos na pesquisa apontaram que o racismo e a ideia intrínseca de que não somos racistas está impregnado nas concepções de formação de cada indivíduo. A partir das análises das entrevistas foi possível perceber o quanto as questões raciais interferem nos padrões de beleza, de saber, de cuidados e assim por diante. Como aporte teórico se fez uso de contribuições

de Lélia Gonzalez, Frantz Fanon, Achille Mbembe, Neusa Santos Souza, Abdias Nascimento, Conceição Evaristo, dentre outros.

**Palavras-chave:** Raça, Racismo, Gênero, Infância.

## INTRODUÇÃO

O Brasil se configura como um país que não é racista, que não utiliza as categorias de raça como demarcadores sociais. Historicamente se tenta firmar esta definição de que de fato somos um estado laico e de igualdade de direitos para todos. Sendo assim, como crianças se apropriam da categoria raça e racismo na constituição de suas subjetividades? Onde estão as crianças negras? Como estão sendo formadas as concepções de beleza para crianças, em especial para crianças pretas? Nota-se que o fardo da raça e as práticas racistas são mais propensos a subjetividades do que se possa imaginar. Um breve retorno as relações sociais no Brasil após a abolição seria um grande momento para se intender a atualidade, a distribuição geográfica da população negra neste período diz muito sobre o que se tem atualmente. A localização periférica de negros em regiões e setores hegemônicos, a discriminação e exclusão desses povos sendo confirmados dia após dia, além da situação de extrema necessidades as quais foram submetidos sempre (GONZALEZ, 2020).

Contudo, através de vários pensadores, entre eles Gilberto Freyre, foi instituído o pensamento de que se o negro não ascendeu socialmente no Brasil e não participa efetivamente nos processos políticos, sociais, econômicos e culturais, o único culpado é ele próprio, as oportunidades são iguais para todos. Situação que obviamente nota-se como não ser fato.

As possibilidades de ascensão a determinados setores da classe média são praticamente nulas para a maioria absoluta de pessoas. Em especial para a maioria de pessoas pretas, que detiveram historicamente o pensamento de que seriam inferiores, que não possuíam padrões de beleza, que são preguiçosos e assim por diante. Várias sátiras com relação ao negro construíram um estereótipo sobre raça e racismo que não permite que sejam extrapoladas suas barreiras com muita facilidade.

Assim, a necessidade emergente de discutir racismo no Brasil, utilizando para isso grandes nomes da produção intelectual como: Lélia Gonzalez, Frantz Fanon, Achille Mbembe, Neusa Santos Souza, Abdias Nascimento, Conceição Evaristo, dentre outros. Para que se possa levar para os grandes debates as questões subjetivas a raça

que perpassa nossas escolhas como se fossem fatos naturais, mas que estão moldados socialmente no decorrer dos tempos.

Como as crianças estão construindo suas ideologias de raça e concepções sociais? Naturalmente nota-se que já há um impasse entre as definições de raça. Órgãos públicos evitam essa categorização pela dificuldade de elencar fatores que configurem uma diferença entre as pessoas. O próprio IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) já categorizou ao menos 10 definições de raça entre as pessoas. Este é atualmente um tema ainda polêmico e de difícil aceitação.

Não se pode meramente definir as pessoas pela sua condição biológica, nem tão pouco somente pelas condições sociais. Assim, raça acaba ganhando um esquadro muito maior do que uma simples definição. Para este trabalho será utilizado a concepção de raça de acordo com Wade (1997), nas quais as raças são, cientificamente, uma construção social e devem ser estudadas por um ramo próprio da sociologia ou das ciências sociais, que trata das identidades sociais. As “raças” são efeitos de discursos; fazem parte desses discursos sobre origem.

As crianças desde muito pequenas tem acesso as definições e padrões sociais que moldam seus pensamentos, suas concepções, suas escolhas. Por mais que se pense que as escolhas são próprias e definidas pelo que se acredita de fato, as questões sociais interferem nestas escolhas. Como poderia haver referência uma identidade preta de sucesso, se socialmente não se nota negros em abundancia em carreiras de sucesso. Todos esses padrões podem ser entendidos a partir do momento que se questiona os padrões de normatividade da sociedade.

O lugar de onde se fala é fundamental para que se possa compreender o que se pretende dizer. Pessoas que passaram por atitudes racistas, conseguem definir com exatidão os efeitos desta ação nas suas vidas.

O racismo é um elemento estruturante da sociedade, se manifesta das mais variadas maneiras. Contudo, não se pretende aqui esgotar o tema, mesmo por que é vasto e amplo, se pretende compreender as formações de subjetividades por crianças com relação as definições de raça e racismo.

A escolha por crianças que estão frequentando a escola se deu pelo fato de que o racismo vivido no cotidiano escolar a partir de injúrias e xingamentos aos quais todas as crianças estão sujeitas possivelmente possa interferir nas decisões e nas ideias dessas pessoas. As crianças acabam por não construir uma autoestima necessária para encontrar referências que possam auxiliá-las na construção de padrões sociais que estejam incluídas com igualdade de direitos. O racismo presente nas instituições de ensino deixa marcas que podem ser levadas para a vida inteira e faz com que o apagamento das crianças negras, reflita no apagamento da população negra (BICUDO, 1955; GINSBERG, 1955; GONÇALVES, 1985; OLIVEIRA, 1994; GODOY, 1996).

## **METODOLOGIA**

Pesquisa quali-quantitativa com abordagem descritiva que versa sobre as representatividades negras e suas influências nas formações de percepções de vida de um grupo de 30 crianças da cidade de Tuparetama, interior de Pernambuco.

A escolha por esse tipo de abordagem se deu por entender que se teria mais instrumentos de constituição de dados e melhores metodologias de análises, de modo a evidenciar fielmente a participação de cada indivíduo no processo de compreensão dos fenômenos observados.

O desenvolvimento metodológico seguiu os pressupostos da abordagem qualitativa mediante a pesquisa bibliográfica em livros, revistas, artigos e periódicos sobre a temática abordada. Seguida de aplicação de entrevista, tendo o questionário semi-estruturado como instrumento de coleta.

Neste momento a abordagem seguiu um percurso quantitativo e adquiriu uma investida no sentido de não haver interferência nos sentimentos e pensamentos de cada indivíduo pesquisado.

Com as entrevistas em mãos foi analisado cada resposta de modo qualitativo e quantitativo de modo que somente o que estava evidente fosse categorizado de maneira descritiva. Não se pretendendo ir além do que se declarou formalmente por cada entrevistado.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir do trabalho proposto foi possível algumas análises e considerações que serão tecidas neste momento. Para coleta de informações houve um contato inicial com as 30 crianças com faixa etária de 12 a 14 anos matriculadas no 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Tuparetama, interior de Pernambuco, para que se pudesse fomentar o objetivo da entrevista e assim algumas considerações acerca do trabalho proposto.

O momento inicial foi fundamental para que as relações de poder pudessem ser analisadas. Observações acerca de como as crianças se comportavam e como se mantinham durante todo o processo foram cruciais para as análises posteriores.

O quantitativo de 30 crianças que participaram da pesquisa (13 masculinas e 17 femininas) foram orientadas sobre o processo de coleta de dados e organizaram suas dúvidas acerca do tema. Cerca de 57% eram meninas e 43% meninos de acordo com o gráfico 1.

Gráfico 1: Quantitativo de entrevistados.



Fonte: Própria.

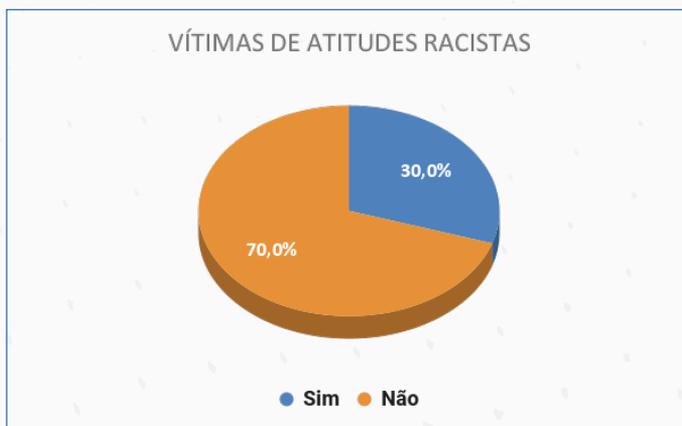
Com relação a auto declaração de cor um fato interessante me chama a atenção: dentre os meninos todos se declaram negros ou pardos. Já entre as meninas cerca de 40% se declara morena claro, mesmo em alguns casos sendo possível observar que se trata de pessoa negra.

Assim, é notório que a questão da branquitude é um fator diferencial, assim como o colorismo. Ser moreno tudo bem, mas ser negro? Isso é um dos pressupostos que passaram a ser analisados mais fielmente a partir dos anos 80, com Alice Walker, que contribuiu para essa diferenciação entre pigmentocracia, ou seja, quanto mais pigmentada a pele for, mais dificuldade de aceitação social o indivíduo passa a ter. Segundo Walker, a discriminação pela cor de pele mais escura é muito comum em países que sofreram a colonização europeia e em países pós-escravocratas.

Para ser socialmente aceitos, todos preferem que sejam parecidos com os padrões europeus, cabelo liso, olhos claros, pele mais clara. Quando não se tem esses padrões deve tentar atingi-los, pintar os cabelos, alisar. Mas quando a pigmentação e diferenciação é extrema não é possível fazer essa adaptação, assim fica evidente por que a maioria das meninas quer ser morena, ao invés de negra. A negritude carrega um peso muito grande e traz consigo muita marca.

Quando questionados se já haviam sido vítimas de alguma atitude racista, os meninos afirmam nunca terem passado por nenhuma atitude desta natureza. Já entre as meninas 30% firmam que já passaram por situações racistas e conseguem contar o fato e se posicionar a respeito com muita precisão. Como pode ser observado no gráfico 2.

**Gráfico 2:** Vítimas de atitudes racistas.



Fonte: Própria.

Curiosamente para os meninos que afirmam nunca terem sido vítimas de racismo, quando questionados sobre as brincadeiras entre eles, nota-se que a grande maioria das “brincadeiras” é racista. A natureza e o jeito de fazer o brincar acaba instituindo aquela ação como inofensiva ou que não tem o sentido de magoar, mas é uma prática excludente e racista.

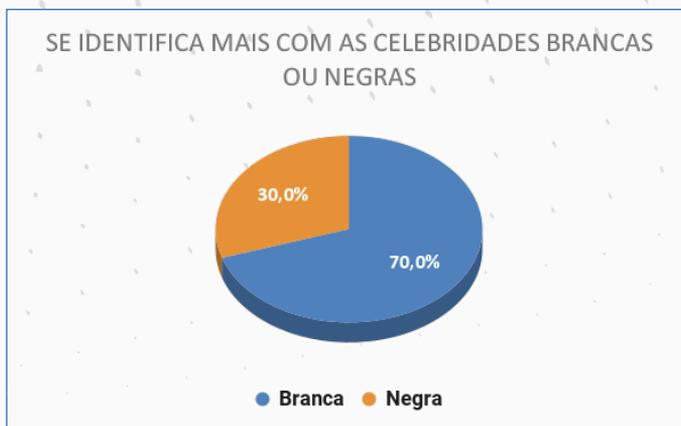
Corroborando com o pensamento de grande parte da população brasileira, que acredita que essa ação era apenas uma brincadeira e que não tinha o propósito de raça. Mas que na grande maioria das vezes acaba deixando cada vez mais claro as funções sociais de cada grupo. É necessário que essas questões sejam entendidas como ações racistas sim, que os culpados entendam que é crime e que sejam penalizados por isso, ou então não haverá possibilidades de mudança significativa.

Quando questionados se já haviam cometido atitudes racistas, todos os meninos e meninas afirmam que nunca cometeram atitudes assim. Inclusive dão depoimentos acerca do quanto podemos magoar as outras pessoas com pensamentos assim. Todavia, quando questionados sobre as “brincadeiras”, acreditam que tudo bem se for na hora que todos estiverem brincando.

Com relação a padrões de beleza sabe-se que tudo que tem representatividade é mais visível. Gostaria de entender como as meninas e meninos desta turma se sentem com relação a beleza. A mídia, os livros, as redes sociais, todos os meios estão a todo momento “vendendo” um padrão de belo, hoje se nota algumas singelas mudanças, mas até bem pouco tempo, a beleza era europeia, loira, magra, olhos claros e assim por diante. Se o negro aparecia nas mídias era com depreciação ou algum subemprego. E assim busquei entender como essas crianças se sentem com relação a beleza.

Dos meninos entrevistados 30% dizem se achar bonitos e quando questionados sobre a aparência fazem referência a príncipes e contos infantis. 50% afirmam não se sentirem muito bonitos, quando questionados por que, afirmam que não sabem definir bem. 20% preferiram não responder a esse questionamento. Como pode ser observado no gráfico 3.

Gráfico 3: Se considera bonito.



Fonte: Própria.

Das meninas entrevistadas 100% afirmam se acharem bonitas. Quando questionadas falam do jeito do cabelo, das roupas, dos sapatos. Fazem referência aos adereços e detalhes para justificar que de fato possuem beleza.

Analisando esses padrões de beleza, o que foi forjado no Brasil é desleal com a população negra, não se tem representatividade, não se tem destaques, não se tem argumentos positivos. No geral, pode até haver um jogador de futebol, uma doméstica na novela, uma cozinheira num livro infantil de peles pretas, mas a regra é sempre marginalizada, domesticada, escravizada. Quem deseja ser menosprezado?

Ainda seguindo nesta discussão acerca das representatividades. Foi questionado acerca de como cada um dos entrevistados descreveria uma pessoa bonita. A grande maioria descreveu: olhos claros, cabelo loiro, boca rosa, cabelo liso (bom), alguns até citaram cabelo cacheado e morena. Não houve nenhuma definição de uma pessoa negra, cabelos crespos, boca e nariz maiores. Todos os padrões de beleza foram definidos de acordo com padrões europeus.

Procurei saber também quem essas crianças tinham como referência nos contos infantis, nas novelas, nas mídias. A maioria cita Branca de Neve, Rapunzel, Chapeuzinho Vermelho, João e Maria, Cinderela e descrevem essas princesas com detalhes e com prazer

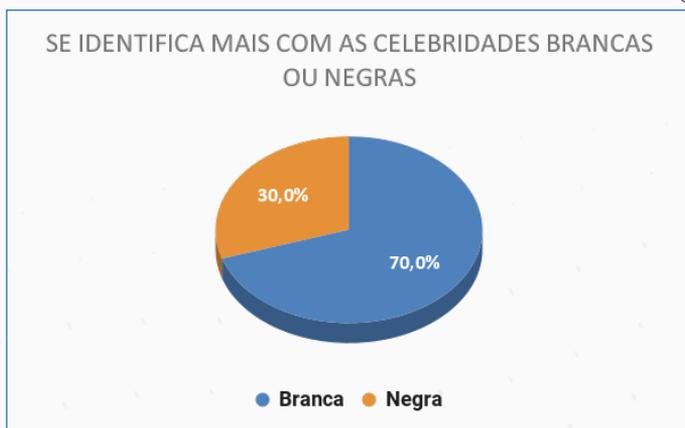
em cada definição. Entendendo que ser uma princesa significa ser uma menina dentro destes padrões.

Com relação a celebridades procurei saber se eles se recordam de algumas. Questionei acerca da cor, pedi que descrevessem uma pessoa que se recordam que seja negra e uma pessoa branca. Os 100% recordaram alguém de pele branca que já fez sucesso ou que ainda está fazendo sucesso. Alguns cantaram suas músicas, dançaram, contaram piadas.

Mas na hora de lembrarmos alguém negro que fez história alguns lembraram de um jogador de futebol e um cantor de pagode, os demais não se recordavam de ninguém. Perguntaram se poderia ser alguém conhecido aqui das suas cidades mesmo.

Para finalizar nossa roda de conversa procurei entender como cada criança se identifica. Se eles preferem referência com as pessoas negras ou pessoas brancas, isso na concepção dos mesmos. Cerca de 70% afirmaram que se identificam mais com as pessoas brancas, que sentem mais afinidade e assim conseguem se enxergar melhor nestes espaços. Como observa-se no gráfico 4.

**Gráfico 4:** Se identifica mais com celebridades brancas ou negras.



**Fonte:** Própria.

A partir do exposto Sovik (2004) vai dizer que ser branco exige pele clara, feições europeias, cabelo liso; ser branco no Brasil é uma função social e implica desempenhar um papel que carrega em si uma certa autoridade ou respeito automático, permitindo trânsito, eliminando barreiras. Ser branco não exclui ter sangue negro. Talvez

essa seja a delimitação que foi feito através deste trabalho. Ser negro carrega consigo muitos estereótipos e muitas atribuições que serão pesadas no decorrer dos tempos.

A afirmação de cor é mais do que meramente classificar uma raça. É mais do que meramente distinguir uma nação. É fazer com que a invisibilidade seja moldada ao ponto que todos se vejam, se sintam e se representem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Farei a opção de ir trazendo as considerações finais deste trabalho com ainda mais questionamentos sobre o tema. Quais os significados de ser branco ou preto no nosso país? Como esses conceitos interferem nas concepções de vida e padrões de cada indivíduo? Quais os processos de construção das subjetividades humanas e como eles são aderidos ao modo subjetivo de cada indivíduo somos um país racista? A cor influencia na tomada de decisão no Brasil?

Levando-nos a entender que este é um tema que está muito distante de ser esgotado e que necessita estar a todo momento nos espaços de discussão. Todos esses questionamentos e ainda mais, podem e devem estar presentes como método estruturante da sociedade e dos modos como cada indivíduo pode intervir nos meios e modos de construir suas subjetividades.

## REFERÊNCIAS

BICUDO, Virginia Leone. **Atitude dos alunos dos grupos escolares em relação com a cor dos seus colegas.** In: BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo. São Paulo: Editora ANHEMBI, 1955

GINSBERG, Aniela Meyer. **Pesquisas sobre as atitudes de um grupo de escolares de São Paulo em relação com as crianças de cor.** In: BASTIDE, Roger; GODOY, Eliete Aparecida. A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz piagetiana. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, FE-UNICAMP, Campinas, SP, 1996.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: (um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau -1ª a 4ª série). Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, 1985

GONZALEZ, Lélia. 2020. Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaios, Intervenções e Diálogos. Rio Janeiro: Zahar. 375 pp.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Cor e raça: raça, cor e outros conceitos analíticos**. In: *Raça : novas perspectivas antropológicas*[S.l.: s.n.], 2008.

OLIVEIRA, Eliana. Relações raciais nas creches diretas do Município de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, 1994.

SCHUCMAN, L. V. (2014). **Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana**. *Psicologia & Sociedade*, 26(1), 83-94.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.003](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.003)

## A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL NA SALA DE AULA: PERSPECTIVA DOS DOCENTES DE FAGUNDES – PB

Valeska Nogueira de Lima

Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professora do município de Fagundes-PB, valeskanlima@yahoo.com.br.

André Augusto Diniz Lira

Doutor em Educação pela UFRN. Professor do PPGE/UFCG, tutor do PET Pedagogia da UFCG, andreaugustoufcg@gmail.com.

### RESUMO

A temática das relações étnico-raciais obteve visibilidade a partir de várias mobilizações sociais antirracistas, nas últimas décadas, que problematizaram os mecanismos de exclusão dos grupos sociais minoritários, inclusive no espaço escolar, direcionando o debate para a importância da pluralidade étnica. Na literatura educacional, é recorrente a observação quanto ao racismo nas relações escolares, mas a maioria dos estudos ainda não nos proporciona pensar na mediação que tem se realizado no contexto da sala de aula. Este capítulo de livro se baseia em uma parte da dissertação de mestrado da primeira autora, que realizou um levantamento das práticas pedagógicas no que se refere à educação para as relações étnico-raciais a partir da visão dos docentes. A pesquisa foi realizada no município de Fagundes-PB, contando com a participação de 74 professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino. A análise dos dados foi proveniente dos instrumentos de pesquisa adotados, como o questionário, a Associação Livre de Palavras (ALP) e a entrevista. Os resultados da pesquisa sugerem uma compreensão

dos docentes acerca da relevância do trabalho com as relações étnico-raciais em suas práticas, porém se limitam a atividades pontuais e de caráter esporádico e situacional. Portanto, consideramos que a escola precisa estar atenta ao relevante papel social que exerce para o exercício da cidadania e, para isso, possibilitar ao aluno vivenciar o aprendizado da convivência e o respeito às diferenças.

**Palavras-chave:** Educação étnico-racial, Prática docente, Mediação.

## INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

As demandas da obrigatoriedade do ensino da cultura e história afro-brasileira implementados pela Lei 10.639/03, posteriormente modificada e ampliada pela Lei 11.645/08, suscita, no âmbito da sala de aula, discussões acerca da diversidade racial para que seja promovida uma educação voltada para a desconstrução das desigualdades raciais. No entanto, essa tarefa para o trabalho docente, para a própria escola e para o sistema escolar não se dá sem percalços.

Conforme Onofre (2008), a educação voltada para a diversidade possibilita a denúncia das dimensões cristalizadas no currículo, ocasionando a inserção dos temas culturais que, geralmente, estão à margem das práticas docentes. Nessa perspectiva, a escola e o currículo são incitados a incluir a discussão racial tanto na mudança de postura dos profissionais da educação, por meio da formação inicial e continuada, quanto na organização dos conteúdos curriculares. Portanto, a valorização das diferenças raciais realizadas por meio da mediação do professor na escola e da reconstrução do currículo podem contribuir para a superação do racismo e dos estereótipos, assim como na (re)construção identitária dos negros, muitas vezes negados da sua condição de sujeitos de direitos.

A discussão acerca da educação para as relações étnico-raciais se constitui como um dos principais desafios para grande parte dos professores brasileiros. Mesmo estando inserido na pluralidade presente em nosso país, há uma acentuada dificuldade do sistema de ensino no que se refere ao tratamento das manifestações de preconceito e de racismo no ambiente escolar, provocando um não posicionamento dos professores com relação à temática.

Nesse contexto, conceituamos a **educação para as relações étnico-raciais** como uma ação necessária à escola para possibilitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contribuam com a superação das desigualdades raciais, por meio de um processo

1 Este trabalho é um recorte de capítulo da dissertação intitulada “Representações sociais da cultura afro-brasileira, do aluno negro e suas implicações pedagógicas em Fagundes-PB” da autoria da primeira autora e orientada pelo segundo autor (LIMA, 2019).

dialogico de enfrentamento ao racismo, reconhecendo que essa ação se constitui em um longo processo e que não se dá sem percalços e desafios. A ausência de discussões acerca da educação voltada para as relações étnico-raciais contribui para a naturalização de práticas discriminatórias e manutenção de uma mentalidade racista. Porém, ao reconhecermos a escola como ambiente de encontro das diferenças, lugar marcado pela presença viva de diversas culturas, enfatizamos que a escola pode se constituir como um espaço privilegiado para oportunizar aos excluídos socialmente o acesso aos direitos e a vivência da construção do conhecimento, além de ser um espaço de resistência e enfrentamento.

As instituições escolares se configuram como espaços de relações múltiplas, possibilitando a promoção de discussões que abordam o preconceito. Por fazer parte da sociedade, a escola é marcada pela presença de manifestações de preconceitos, sobretudo racial, em consequência dos estereótipos que são propagados no meio social, sendo o negro desqualificado em detrimento um ensino monorracial, totalmente em desacordo com a nossa realidade. Dessa forma, a necessidade da incorporação das questões étnico-raciais na prática pedagógica desenvolvidas nas escolas assume fulcral relevância para a formação cidadã do aluno, tendo em vista que não só os alunos negros serão beneficiados com o conhecimento adquirido, mas todos terão consciência para a desconstrução da desigualdade racial que prevalece nas relações sociais. Nessa perspectiva, em consonância com Agostinho (2014, s/p):

De acordo como sejam trabalhados e estudados, quando feitos, os conteúdos para as relações étnico-raciais podem abrir novos horizontes e oportunidades para a diversidade e para as relações democráticas político-sociológicas, constituintes da nação brasileira, bem como para o conhecimento de valores e a construção de identidades e agentes do processo/constructo histórico-social.

No entanto, a inserção da temática na escola não pressupõe reificar a leitura histórica de massacre vivenciado pelos negros no passado escravocrata, preso por correntes nos pés e no pescoço e com mordanças sobre os lábios mostrando seu silenciamento diante

da situação ao qual foram remetidos em nome da construção do nosso país.

Conhecer a prática pedagógica com relação à educação para as relações étnico-raciais é fundamental para nos conceder elementos reveladores de como essa temática se manifesta na realidade investigada, a partir dos saberes dos docentes e do que eles dizem acerca do seu fazer pedagógico. Por essa razão, este capítulo apresenta um panorama de como as relações étnico-raciais estão sendo trabalhadas na escola a partir da fala dos próprios sujeitos envolvidos diretamente com a produção e socialização do conhecimento, pois não observamos diretamente o fazer docente. Trataremos, então, a partir de duas perspectivas: o saber dos professores com relação à temática e o fazer pedagógico envolvendo as relações étnico-raciais.

## **FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS**

O presente capítulo trata-se de um recorte da pesquisa de mestrado em Educação intitulada “Representações sociais da cultura afro-brasileira, do aluno negro e suas implicações pedagógicas em Fagundes-PB” (LIMA, 2019). O objetivo geral dessa pesquisa centrou-se na investigação do professorado dos anos iniciais do ensino fundamental, enquanto agente mediador das relações étnico-raciais, na cidade de Fagundes-PB, considerando suas representações e práticas pedagógicas.

Para realização da pesquisa nos pautamos em duas fases de produção de dados. A primeira fase ocorreu mediante a aplicação de questionário com uma amostra de cerca de 70% do universo de professores da rede municipal de ensino, o que correspondeu a 74 sujeitos. Já na segunda fase, selecionamos uma subamostra com 10 participantes para aprofundamento dos dados anteriores, fazendo uso de entrevistas.

Como referencial teórico, da pesquisa geral, pautamo-nos na Psicologia Cultural, em uma abordagem interdisciplinar tal como trilhada por Valsiner (2012), considerando as contribuições da Psicologia Social com o conceito de representações e práticas sociais, da sociologia da cultura na trilha de Bourdieu e na Psicologia do desenvolvimento de Vygotsky.

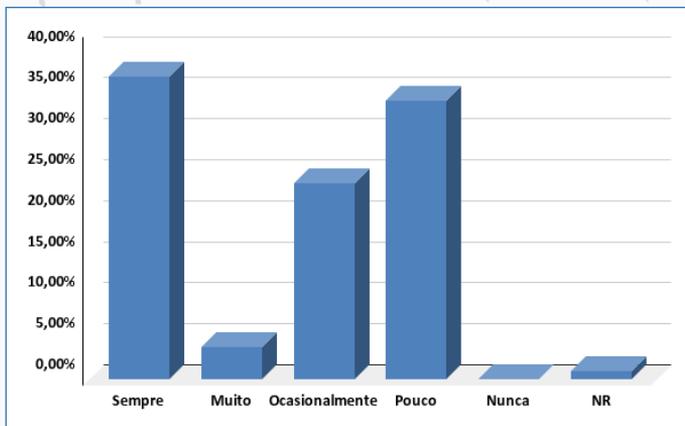
Para este capítulo, temos como foco (ou recorte da pesquisa maior) as opiniões sobre as práticas didáticas provenientes do questionário e também as que foram explicitadas no discurso dos sujeitos por meio das entrevistas. Do ponto de vista teórico, baseamo-nos na teoria do mundo social de Pierre Bourdieu de um modo seletivo, notadamente nos conceitos de legitimidade/legitimação e *habitus* (BOURDIEU, 2003). De acordo com Viana (2017), para esse autor, o conceito legitimidade/legitimação fundamenta a visão de uma cultura legítima baseada na crença coletiva da importância de um determinado bem. Como veremos adiante, nem sempre esse posicionamento implica em práticas condizentes com a valorização ou o reconhecimento manifesto pelos sujeitos desse bem cultural. O conceito de *habitus*, por outro lado, está associado às disposições incorporadas, que, em geral, terminam por serem as responsáveis pela reprodução de práticas sociais e até profissionais (BOURDIEU, 2004).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE SUA PRÁTICA DOCENTE COM AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS?

A partir dos dados obtidos por meio do questionário, buscamos verificar como é desenvolvido o trabalho com a história e cultura afro-brasileiras na prática dos professores participantes da pesquisa. Inicialmente, ao perguntarmos a incidência do trabalho com as relações étnico-raciais, o resultado evidencia que 40,6% (n=30) dos professores afirmaram trabalhar com a temática *sempre* ou *muito*, conforme gráfico abaixo. Enquanto 58,1% dos professores afirmaram trabalhar *ocasionalmente* ou *pouco* com a história e cultura afro-brasileira. Convém ressaltar que nenhum professor afirmou *nunca* ter trabalhado com o tema. Esse aspecto pode estar pautado na legitimação da abordagem da história e cultura afro-brasileira a partir da instituição da Lei 10.639/03. Esses dados podem ser visualizados no gráfico seguinte.

Gráfico 1 – Trabalho com história e cultura afro-brasileira



Fonte: Produzido pela autora – Dados da pesquisa

Tais respostas podem apontar para dois aspectos distintos. O primeiro deles indica que, mesmo em diferentes proporções, está sendo realizado um trabalho com as relações raciais conforme as respostas dos professores participantes da pesquisa. O segundo aspecto pode estar relacionado à legitimação do trabalho com a temática, de maneira que alguns professores podem ter dado visibilidade a uma prática que, na realidade, não é desenvolvida de fato. Como veremos adiante, isso ficará mais claro quando considerados outros conjuntos de dados da pesquisa. O que se evidenciará é a valorização de um “bem” considerado socialmente legítimo, que os docentes conseguem apreciar, considerando como tendo uma importância para o fazer pedagógico.

Até então, vimos que os professores participantes da pesquisa indicaram desenvolver um trabalho com as relações étnico-raciais na realização do questionário. No entanto, ao aprofundarmos esses dados, nas entrevistas, com a subamostra dos participantes, notamos uma mudança no discurso acerca do fazer docente com relação à temática. Ao ser questionada acerca do trabalho em sala de aula com a temática, uma das docentes afirmou trabalhar a partir da sua história de vida, por ser neta de um homem negro, mas que o trabalho específico não é realizado em seu fazer pedagógico. Assim, percebemos que a prática recorrente se pauta na ausência de um trabalho específico com o tema, sendo realizada uma abordagem esporádica e com uma problematização superficial nos momentos

que surgem conflitos entre os alunos por conta da não aceitação da cor da pele. Algumas professoras também demonstram não desenvolver trabalhos específicos, assegurando que *"eu já trabalhei, mas não era **continuadamente não**"* (P09 - E), *"já trabalhei, mas muito pouco"* (P44 - E).

Percebemos no discurso de algumas professoras que o tema ao ser tratado, está pautado em situações momentâneas, como em rodas de conversa, como afirma *"**conversando com eles, mostrando que um não é, por ter uma cor, que a cor é mais importante, e sim o caráter dele que vai crescer [...] Aí a gente vai plantando a sementinha pra ver se fica alguma coisa**"* (P04 - E).

Uma das professoras relata que não realizou um trabalho específico com a temática e que *"a gente escuta muito falar, mas, na realidade, em sala de aula para nós professores não tem um caminho não"* (P09 - E). Tal aspecto demonstra a necessidade apontada pela professora em ter "formas" para que se trabalhe com a temática. Podemos, então, relacionar o trabalho pontual com as relações étnico-raciais com a necessidade de conhecimentos por parte do professor, que, muitas vezes têm saberes superficiais vinculados ao senso comum ou pautado nas imagens estereotipadas que permeiam o imaginário coletivo.

A partir das respostas obtidas na pesquisa a respeito da prática pedagógica na abordagem da história e cultura afro-brasileira e africana, parece-nos que tais questões ainda não estão presentes nas escolas como algo relevante. Além disso, as culturas parecem não ser contempladas no currículo escolar, distanciando a diversidade de culturas da realidade educacional.

Muitas vezes a presença das relações étnico-raciais é decorrente da exigência das escolas no desenvolvimento da semana voltada para a consciência negra que acontece uma vez ao ano, no mês de novembro mais precisamente, fora esse momento quando o trabalho existe é realizado de cunho individual, não se constituindo em um trabalho coletivo, *"o professor sozinho acaba fazendo isolado que deveria fazer em conjunto né, se temos três primeiro ano, a gente trabalha isso, então vamos ver como trabalhar, aí termina um trabalho isolado, cada um faz o seu"*. (P45 - E). Conforme a professora,

Eu fiz de acordo com aquele projeto, esse projeto falando sobre essas questões, esse tema, mas foi num período, aí eu passei para as crianças como era, mas depois claro que tem a revisão, eu vou revisando, mas não é direto como deveria ser. Aí é nessa questão que eu acho que a gente deveria ter mais conhecimento da cultura, mais material didático para ser trabalhado em nossa sala de aula diariamente, temos sempre que buscar, eu vejo que falta isso. (P45 - E).

No que se refere ao trabalho específico com a temática num determinado período do ano letivo, uma das professoras argumenta ser contrária à abordagem pontual por considerar que acaba sendo dada ênfase na problemática existente, segundo ela, *“eu não gosto de trabalhar só aquela semana pra dar mais enfoque, pra dar mais ah o negro foi libertado, isso aí dá muita ênfase pra o racismo. Eu pelo menos acho que isso dá mais ênfase para o racismo você trabalhar [isolado], possa ser que eu esteja até errada [risos], mas eu acho que dá mais ênfase”*. (P04 - E). No entanto, os dados demonstram que a professora critica o trabalho “pontual”, mas que a abordagem cotidiana envolvendo a diversidade não se faz presente em seu fazer pedagógico. Esse aspecto fica evidente na fala da mesma ao afirmar não existir diferença entre seus alunos.

O silenciamento como discurso pode resultar numa forma de manutenção das desigualdades. Sobre isso, Silva Júnior (2002, p. 49) afirma que *“este silêncio não é em si mesmo uma forma de manutenção das diferenças, mas um discurso em que o não dito ganha significados ambíguos ou se estabelece em relação apenas a uma das partes da relação social”*.

Mesmo diante dessa realidade alguns professores defendem que é imprescindível o posicionamento do docente para desenvolver uma prática voltada à temática étnico-racial. Conforme a entrevistada, *“principalmente, porque é de onde parte, o ponto de partida é o professor, se ele não for atrás não acontece nada”* e *“a própria escola, acho que em geral, não tô falando só dessa não, não tem o material que a gente busca, a gente sabe que professor é isso, professor tem que buscar e ir atrás”*. (P45 - E), acrescentando, ainda que, *“parte de cada um a sua contribuição, não só esperar né e fazer também. Não sabe que tem a lei? Alguma coisa, pouco, mas se sabe, então vamos trabalhar em cima disso”*. (P45 - E). Vemos,

então, que para a professora o trabalho com a temática deve acontecer no trabalho individual, visto que a escola não se envolve para tratar o tema.

No relato de outra docente percebemos a mesma ênfase na necessidade do professor em ser agente de sua formação continuada e buscar conhecimentos que possam contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, para ela *“tem que partir de nós, se a gente não tiver aberto, se a gente não tiver esclarecido para tudo o que acontece a gente vai transmitir esse racismo por muitos e muitos anos e a gente não vai conseguir chegar ao ponto chave que é abranger esse tema”*. (P69 - E). A referida professora retrata ainda que o trabalho com as relações étnico-raciais *“tem que ser efetivo, é aquela busca constante né, todos os dias porque se a gente trabalhasse só hoje e esquecer amanhã ou com quinze dias, eu acho que aí não surge o efeito, tem que ser um trabalho árduo, contínuo, porque se não nós não damos o vencimento”*. (P69 - E).

Com a realização das entrevistas fica visível que para alguns professores que a formação adequada é imprescindível para que seja promovida a efetivação do estudo da cultura afro-brasileira e africana na escola. Para P44:

A escola ela precisa entender que o nosso público né é um público, assim, de maioria mesmo negra ou descendente de negros e que nós precisamos ter mais tempo pra trabalhar essas questões, precisamos de formação continuada pra, e acompanhamento, porque não é fácil também para o professor trabalhar de uma forma correta as questões étnico-raciais, porque também acaba até folclorizando, as vezes o professor tenta trabalhar de uma forma mais adequada mas não sabe e acaba trabalhando como só o dia da consciência negra ou então Menina Bonita do Laço de Fita que é só o que as professoras falam é só o que parece que se conhece né, então assim, eu acho que tem que se ter mais tempo, tem que se ter formação e tem que se ter é interesse mesmo de um currículo que contemple essas questões né de verdade não só nos momentos, momento de feira cultural que eu acho que isso acaba não formando um sujeito que se compreenda como negro ou se não é negro que entenda

que o negro é igual a ele né, que em nosso país, eu acho, o racismo é algo estrutural e a gente não percebe, nos pequenos gestos que a gente vê que existe racismo que essas questões precisam ser trabalhadas. (P44 – Entrevista)

Em outras falas também constatamos a ratificação da relevância das formações para o professor, fazendo-se necessário **"ampliar mais os conhecimentos sobre essa questão. Faz vinte anos que eu trabalho e nunca vi um planejamento ainda [...] Então é aí que eu digo a formação é a principal coisa, tendo uma **formação continuada** só não faz se não quiser, mas tendo seu conhecimento ele faz"** (P45 – E). Além disso, a temática **"eu creio que não é bem visto no currículo escolar, é uma coisa que deveria ter, **deveria estar no ano inteiro**, pois em algumas vezes fica embutido e agora tá saindo mais. Há algumas questões a serem trabalhadas em sala de aula que tem, mas muitas vezes não tem recursos, principalmente quem trabalha na zona rural, fica difícil. Sempre tem esse tipo de conflito"** (P09 – E).

## COMO É REALIZADO O TRABALHO COM AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PERSPECTIVA DOS DOCENTES?

Verificamos que alguns docentes enfatizam a relevância do professor na transformação da prática educativa devido a sua influência no processo de construção do conhecimento do aluno, especificamente no que tange às relações étnico-raciais. Nessa perspectiva, alguns professores demonstram uma visão crítica acerca da prática. Para P44,

Eu acho que o professor ele também não compreende ainda, a maioria dos professores, principalmente eu acho os pedagogos eles **não compreendem essa questão como algo muito importante** a ser trabalhada né, **por trabalhar em escola e ser professora também eu percebo muito isso**, que é, realmente as questões étnico-raciais não são trabalhadas como elas deveriam e quando aparecem é pra um projeto específico de pequeno prazo que é algo também que não é bom né. Então eu acho que os professores tem pouca formação sobre, não há tanto interesse em

trabalhar e os professores também invisibilizam essas questões. (P44 – E) (Grifo nosso).

Assim, a visão do professor como mediador das relações étnico-raciais pode ser notada como algo relevante para os docentes. Conforme algumas professoras, *“é um papel muito importante e que influencia muitos alunos, **importantíssimo**”* (P05 – E); *“eu acho que não só desse tema não é, mas de tudo, ele [professor] como **facilitador** ele tem que mostrar à criança logo cedo essa questão que eu falei no início, que todos são diferentes, mas porém iguais nos valores, nos direitos”* (P45 – E).

Em mais um relato de uma das professoras percebemos que sua visão é de que o professor enquanto mediador pode contribuir para a construção de um pensamento ético e transformador, mas ao mesmo tempo demonstra uma visão fatalista com relação à existência do preconceito. A professora relata que

Porque a gente em sala de aula pode **construir pensamentos** né e se a gente... você tá numa casa, trabalha muito com as crianças, aí chega em casa, não é nem desconstruir a palavra que eu tô querendo dizer, mas é você trazer mais para a criança a importância do que eu tenho, não é a cor que vai fazer a diferença de ser quem você é né. **O preconceito existe e sempre vai existir**, mas se pelo menos você tentar que aquela criança cresça sabendo que ela é uma pessoa, ela não é uma cor né. (P04 – E, grifo nosso)

Para uma das professoras, a mediação é insubstituível para *“diminuir essa desigualdade que há, porque nós que somos educadores **formamos a opinião** das pessoas, então se a gente não mediar nós teremos a **continuidade da desigualdade** que existe hoje”*. (P43 – E). Além disso, para P70 (E), a mediação do professor é *“muito importante, pois somos como **facilitadores da aprendizagem**, bem como do melhor desenvolvimento do respeito às múltiplas formas de visão de mundo, o que pauta a **diversidade**”*. Nessa direção, a mediação do professor é apontada como fundante para a formação de sujeitos críticos e que reconheçam, respeitem e valorizem a nossa diversidade cultural.

Ainda com relação à maneira de trabalhar com a temática, uma das professoras defende que *“tem que ser verdadeiro, ser*

consciente do que tá fazendo pra não ficar só nessa coisa do discurso, dizer: eu vou fazer, mas na hora não pratica. Então eu acho que o mais importante é a nossa prática, pois o que eu digo é aquilo que realmente eu faço” (P01 - E). Assim, a maneira de trabalhar com a diversidade étnico-racial é apontada como algo que deve ser realizado de maneira significativa.

Contudo, é perceptível a relevância atribuída ao papel do professor como mediador das relações étnico-raciais e o que eles afirmam fazer uso no trabalho com a temática. Porém, pela inserção no campo de pesquisa, notamos que a prática retratada pela maioria dos docentes não configura para a mediação esperada pelos discursos. Disso se infere que há uma legitimidade da temática educação para as relações étnico-raciais, o que decorre do lugar que o docente ocupa no campo educacional, reconhecendo quais são seus “trunfos”. Em outras palavras, se valorizam determinados assuntos nesse campo, que inclusive são também considerados como socialmente legítimos. Na perspectiva de Bourdieu, o docente *reconhece* a pertinência e urgência da temática e que deve, inclusive, trabalhar pedagogicamente, mas isso se encontra longe de suas práticas. Por outro lado, o *habitus* professoral parece também explicar em grande parte a ausência dessas práticas, pois atende ao princípio da reprodução social, da manutenção de uma disposição repetida (BOURDIEU, 2004). Como veremos adiante, isso se evidenciará inclusive no apaziguamento das diferenças.

Dentre as perguntas subjetivas do questionário, tratamos de como ocorre a mediação dos aspectos relacionados à cultura afro-brasileira. Assim, o quadro, a seguir, apresenta a categorização das respostas e a quantidade de incidências de cada categoria e subcategoria nas quais qualificamos as respostas obtidas.

**Quadro 1** – Mediação das relações étnico-raciais

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	N	%	Total
Metodologia de ensino	Conversa	18	24,3	41,90%
	Literatura infantil	10	13,5	
	Brincadeiras e jogos	3	4,1	

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	N	%	Total
Naturalização	Normal	8	10,8	28,40%
	Naturalmente	7	9,5	
	Maneira satisfatória	6	8,1	
Respeito e valorização do negro	Conscientização	15	20,3	23%
	Pertencimento	2	2,7	
Não respondeu	-	5	6,7	6,70%

Fonte: dados da pesquisa

No que se refere à forma de trabalho com a educação étnico-racial na sala de aula, houve a preponderância da categoria da **metodologia de ensino**. As metodologias apontadas foram diversas, porém os professores indicaram fazer uso principalmente das conversas (informal, dirigida e roda de conversa) para mediar os aspectos relacionados à temática. Esse aspecto pode ser observado na fala de alguns professores ao indicar o uso da conversa:

- Conversa informal: *"Ocorre com uma conversa informal e bastante diálogo entre os alunos e a professora"*. (P24 - Q)
- Conversa dirigida: *"Conversa dirigida, debate sobre a importância do ser humano independente da cor"*. (P48 - Q)
- Roda de conversa: *"Com rodas de conversa demonstrando que todos somos iguais"*. (P50)

Nas palavras de uma das professoras, *"início com uma leitura deleite, através da literatura infantil"* (P07 - Q). Como também, *"através de gêneros textuais, as músicas, brincadeiras e jogos"*. (P27 - Q). Assim, também como recursos didáticos foram apontados a literatura infantil, as brincadeiras e os jogos.

Outro aspecto que nos chama a atenção com relação à mediação está relacionado à incidência da *naturalização* desta pelos professores, em que o trabalho com a temática foi definido como de maneira "normal", natural ou satisfatória. A naturalidade pode ser constatada nitidamente nos seguintes discursos: *"Normal, as crianças na escola onde leciono sabem respeitar as diferenças"* (P02 - Q). *"Normal, com união, igualdade de todos, sem preconceitos"* (P10 - Q). *"Ocorre de maneira natural para que nenhuma criança se sinta*

*discriminada por conta da cor” (P19 - Q). “Naturalmente (P41 - Q). “Sem problemas, são crianças que convivem bem com os colegas. Não tem problema em relação a esse tema” (P32 - Q).*

Assim, a naturalização do trabalho com as relações étnico-raciais pode estar apontada para uma maneira de justificar a não mediação da temática no cotidiano da sala de aula, mesmo reconhecendo a legitimação adquirida após a implementação da lei. Assim, se torna legítimo ao professor assumir que aborda a temática, porém a maneira como a faz não problematiza os mecanismos de exclusão do negro e fica pautada nos aspectos relacionados à historiografia centrada na escravidão no Brasil.

Constatamos que a mediação recebeu ênfase também no que se refere à categoria *respeito e valorização do negro*, com o propósito de promover o pertencimento racial – *“comento com eles que a cor é tão bonita quanto a outra, que parem de falar moreno, quando na verdade sua cor é negra, daí já começa a rejeição pela própria criança e a família e essa criança se acha inferior as demais”* (P01 - Q). Também ressalta a conscientização dos alunos – *“os alunos devem ser trabalhados de forma esclarecida para entender que cada pessoa que compõe a escola tem um papel significativa, tanto os funcionários como os alunos. Então cada um deve respeitar e aceitar os colegas da forma que são, não importa a cor”.* (P14 - Q). *“Mostrando a todos que **somos iguais** e não devemos tratar ninguém com diferença [...]”* (P47 Q). *“Trabalhando com os alunos mostrando a eles que todos **somos iguais** independente da cor”.* (P49 - Q). *“Mostrando aos alunos que apesar das diferenças **somos todos iguais**”.* (P64 Q). *“Ênfase que todos nós somos iguais não importa a cor da pele ou o país onde nasceu”.* (P65 - Q).

É possível notar a existência de um discurso que aponta a igualdade entre os alunos, no entanto, se enfatiza demasiadamente tal aspecto e com isso gera o apaziguamento das diferenças que nos constituem enquanto pertencentes à sociedade. O aluno negro passa a ser visto como “igual” e, com isso, não se problematiza sua identidade e pertencimento racial, gerando a invisibilidade social, há uma apologia à igualdade negando as desigualdades raciais e o preconceito que ainda se encontram nas condições de vida, no acesso e permanência na escola, na obtenção de emprego, no acesso a bens culturais. Como salientamos, esse apaziguamento é

produto de um determinado *habitus*, responsável pela reprodução de práticas.

## RECURSOS DIDÁTICOS NO TRABALHO COM A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

Os recursos didáticos são importantes instrumentos no trabalho com a cultura e história afro-brasileira. No questionário elencamos alguns recursos e solicitamos aos professores a escolha dos usados com mais regularidade no trabalho com as relações étnico-raciais. Os recursos sugeridos foram o livro didático, brincadeiras, músicas, literatura infantil, nenhum e outros. A alternativa permitiu ao professor assinalar mais de um recurso de acordo com sua prática. Dessa forma, observamos a predominância do uso da literatura infantil, mencionada 70,3% (n=52), seguido do livro didático que foi escolhido por 58,1% (n=43) dos professores, as músicas tiveram incidência de 46% (n=34) das respostas, enquanto as brincadeiras 37,8% (n=28). Do total de professores, 9,5% (n=7) deles optaram pela alternativa *outros* e mencionaram o uso de CD, DVD, peças teatrais, dramatizações, filmes e pesquisa. Não houve opção pela alternativa nenhum e esse aspecto nos parece bastante relevante porque mostra que o professor faz uso de algum tipo de material didático para dar aporte ao trabalho com as questões étnico-raciais.

**Quadro 2** – Recursos didáticos utilizados pelos professores no trabalho com as relações étnico-raciais<sup>2</sup>

RECURSOS DIDÁTICOS	QUANTIDADE	PERCENTUAL
Literatura infantil	52	70,3%
Livro didático	43	58,1%
Música	34	46%
Brincadeiras	28	37,8%
Outros	7	9,5%

Fonte: dados da pesquisa

2 No que se refere aos recursos didáticos o professor poderia marcar mais de uma das alternativas propostas.

Dentre os recursos, o livro didático é uma das principais ferramentas utilizadas pelo professor para a preparação das aulas, sendo apontada por 58,1% dos professores. No entanto, convém ressaltar que, em sua elaboração, os livros didáticos recebem influência europeia para a propagação de dados conhecimento de interesse hegemônico. Em consonância com Silva (2008), mesmo diante das avaliações com relação ao livro didático, este ainda veicula visões estereotipadas dos negros, reforçando uma expressão racista, assim como “continuam produzindo e veiculando discurso que universaliza a condição do branco, tratando-o como representante da espécie, naturaliza a dominação branca e estigmatiza o personagem negro [...]” (SILVA, 2008, p. 199). Esse aspecto nos faz ter uma visão crítica acerca do livro didático, fazendo-se imprescindível que este tenha uma avaliação criteriosa acerca da representação do negro presente em seu conteúdo.

O destaque para a literatura infantil é um dado relevante, pois tal recurso foi o mais apontado pelos professores. Nessa perspectiva, as produções literárias que apresentam personagens negros como protagonistas da narrativa podem favorecer reflexões acerca do lugar do negro na sociedade e problematize os mecanismos de exclusão pelo quais o negro sempre foi submetido, ampliando o olhar para a desconstrução de estereótipos e preconceitos em relação a cor da pele.

Corroborando com a ênfase dada ao uso da literatura infantil com personagens negros como recurso didático, 87,8% (n=65) dos professores afirmaram fazer uso deste, enquanto apenas 10,8% (n=8) afirmaram não utilizar esse recurso. Dentre os professores 1,3% (n=1) não respondeu à pergunta.

As narrativas com personagens negros precisam estar presentes nas escolas para desconstruir o imaginário estereotipado da imagem da pessoa negra, desde que a obra abordada promova a representação positiva e a valorização do negro. De acordo com as realidades retratadas acerca da ausência ou presença do livro literário infantil com personagens negros, algumas professoras afirmaram não possuir acesso a esse tipo de obra na escola em que lecionam e que, muitas vezes, quando há, são poucos os livros se comparados com os clássicos literários para crianças que cristaliza

a imagem europeia dos seus personagens, desconsiderando assim, nossa diversidade étnica e cultural.

A partir da hipótese de que o livro de literatura seria um dos materiais mais usados pelos professores, procuramos conhecer as obras mais recorrentes na prática deles. Diversos livros foram mencionados como *O cabelo de Lelê*, *Sítio do Pica-pau Amarelo*, *Bruna e a galinha d'Angola*, *A bonequinha preta*, entre outros. Porém, a obra *Menina bonita do laço de fita* teve uma frequência acentuada nas respostas, representando 67,5% (n=50) de indicações pelos professores que trabalham com livros de literatura com personagens negros. A obra *Sítio do Pica-pau amarelo* também têm evidência nas menções dos professores. Algumas das referências a essa obra foram feitas mediante os personagens como a Tia Anastácia e o Saci-Pererê, ambos personagens negros dessa obra clássica de Monteiro Lobato. A obra *O cabelo de Lelê* foi mencionada pelos professores 9 vezes.

Vale salientar que alguns professores demonstram desconhecer às obras literárias que abordam a temática em tela. Convém ressaltar que algumas obras citadas correspondem a filmes infantis, como *Moanda e Kiriru e a feiticeira*. Outras leituras indicadas pelos professores também não estão relacionadas à temática das relações étnico-raciais, como *O coelho que não era de páscoa*; *Gabi, perdi a hora*; *O menino maluquinho* e *A escola do cachorro sambista*. Acrescente-se ainda que os livros *O Ele falante* e *Patinho feio* também mencionados tratam da diversidade cultural de forma abrangente.

O quadro, a seguir, apresenta as obras apontadas pelos professores que, de fato, tratam da temática e a quantidade de ocorrências de cada uma delas.

**Quadro 3** – Livros de Literatura Infantil com personagens negros trabalhados pelos professores

OBRAS LITERÁRIAS	FREQUÊNCIA
Menina Bonita do laço de fita	50
Sítio do Pica Pau Amarelo	15
O cabelo de Lelê	9

OBRAS LITERÁRIAS	FREQUÊNCIA
Bruna e a galinha d'Angola	4
Pretinho meu boneco querido	3
Negrinho Pastoreiro	3
A bonequinha preta	2
A Bela Acordada	2
As panquecas de Mama Papaya	2
Pretinha de neve	1
Contos africanos	1
Em asas de algodão	1
O senhor das histórias	1
O menino negro	1
Meninas negras	1
Buscar na África	1
Rosa morena	1
O menino marrom	1
Tanto, tanto	1
Minha família é colorida	1

**Fonte:** dados da pesquisa.

Ao nos reportarmos para a presença acentuada da obra *Menina bonita do laço de fita* pelos professores, convém uma breve análise desse livro. Tal obra é conceituada pela crítica nacional e internacional, além de ser admirado pela maioria dos professores, o livro possui um enredo diferente e ganhou várias premiações no âmbito da Literatura, e o fato de ter sido escrito por uma autora de renome, como é Ana Maria Machado que possui mais de 100 livros publicados no Brasil e em mais 17 países, somando mais de dezoito milhões de exemplares vendidos.<sup>3</sup> O livro conta a história de uma menina pretinha questionada por um coelho branco o porquê da sua cor epitelial e as respostas da personagem conduzem a discursos referentes à consciência negra, ao conceito de beleza

3 Dados presentes na biografia da autora. Endereço: <http://www.anamariamachado.com/biografia>

e, sobretudo, o respeito às diferenças. Portanto, pela importância que o livro adquiriu socialmente por problematizar a questão da cor da pele, justifica ser uma obra de conhecimento da maioria dos professores participante da nossa pesquisa.

A representação do negro nas obras de Lobato ainda é permeada de incertezas acerca da sua intenção na maneira de tratar os personagens negros em suas histórias. Por um lado, há a hipótese de que o autor retratou a realidade vivenciada no período após a abolição da escravatura, em que as manifestações de preconceito eram evidenciadas pela superioridade de um grupo sobre outro, ou seja, de brancos sobre negros, de forma que havia um tratamento inferiorizado com relação aos negros. Por outro lado, é possível que o autor tenha manifestado seus preconceitos em suas obras.

Portanto, as obras literárias, na escola, podem ser importantes veículos da cultura, da reflexão sobre a ética nas relações sociais e de poder, como ainda na construção e reconstrução identitária. Além disso, a literatura pode ser considerada como um meio de diálogo entre as diferentes marcas culturais e que possibilita a interlocução entre as pessoas, proporcionando o convívio com diferentes histórias, tradições, além de promover diversas experiências de contato com o outro e com distintas maneiras de compreender o mundo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os resultados da pesquisa sugerem uma compreensão dos docentes pautada na invisibilidade do aluno negro na escola, assim como o apaziguamento das diferenças. Pois a presença desse aluno não é algo que seja percebido pelos professores como problematizadora das relações sociais estabelecidas no decorrer da história em nossa sociedade, pois durante muito tempo o aluno negro foi impedido de ocupar o espaço escolar e sua inserção na escola decorre de reivindicações e conquistas de movimentos sociais.

Como vimos, muitos professores afirmam contemplar as relações étnico-raciais em suas práticas e demonstram um certo conhecimento da temática, porém se limitam a atividades pontuais e pouco acrescenta aos alunos no que se refere a cultura afro-brasileira e africana. Os professores participantes da pesquisa

afirmaram trabalhar com a temática em questão; no entanto, em graduações diferenciadas, tendendo mais as atividades de caráter esporádico e situacional. As principais dificuldades apontadas por esses professores consistiram na falta de recursos para o trabalho com a temática e na existência do preconceito; em geral, entre os alunos ou relativo à sociedade como um todo. Além disso, alguns professores afirmaram não apresentar dificuldades no desenvolvimento do trabalho com as relações étnico-raciais. Porém, mesmo diante da ausência de dificuldades, algumas são apontadas pelos professores como integrantes da sua prática pedagógica.

A escola deve estar atenta ao relevante papel social que exerce para o exercício da cidadania e, para isso, esse espaço deve permitir ao aluno vivenciar o aprendizado da convivência e no respeito às diferenças, além de adquirir a compreensão da nossa história e cultura pautada na pluralidade. A legislação voltada para as relações étnico-raciais, sozinha, não garante sua plena eficácia, faz-se necessário que outras ações sejam estabelecidas no contexto escolar e na sociedade. Com efeito, o papel do professor adquire relevância incomensurável no contexto das novas abordagens em relação à história e cultura africanas e sua influência na história do nosso país. Embora temos o aparato legal para a efetivação de uma educação voltadas às relações raciais, ainda nos deparamos com as dificuldades dos professores na efetivação de tais propostas.

Portanto, em qualquer nível de atuação é possível ao professor trabalhar as questões raciais, sendo necessário um conjunto de aspectos que contribuam para uma mediação positiva e eficiente que perpassa desde a formação, o acesso a material didático e pedagógico adequados, além da vontade de reinventar sua prática pedagógica para promover o diálogo e o reconhecimento das culturas que integram nossa formação e que influenciam a composição das nossas raízes culturais.

Por fim, ressaltamos a relevância da temática da educação voltada às relações étnico-raciais para proporcionar o reconhecimento da pluralidade de culturas e etnias na escola. Assim, apontamos a necessidade da continuidade do debate para estabelecermos diálogos que estejam voltados para o reconhecimento da diversidade e sala de aula.

## REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Cilene de Sousa. SILVA, Leonardo Sousa da. SILVA, Luís Carlos Oliveira da. SILVA, Maria de Fátima de Sales. Práticas pedagógicas e relações étnico-raciais nas escolas de educação básica – Alagoa Grande/PB. **Cadernos Imbondeiro**. João Pessoa, v. 3, n. 2, 2014.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice. CATANI, Afrânio. (Orgs.) **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 2004.

BRASIL. **Lei n.º 10.639**, de 9 jan. 2003. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2005.

BRASIL. **Lei 11.645**. Brasília, DF: MEC, 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan-mar, 2012.

LIMA, Valeska Nogueira de. **Representações sociais da cultura afro-brasileira, do aluno negro e suas implicações pedagógicas em Fagundes-PB**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2019.

MOREIRA, Antonio Flávio. CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e culturas: construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-186, mai-ago, 2003.

ONOFRE, Joelson Alves. Repensando a questão curricular: caminhos para uma educação anti-racista. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, n. 4, v. 4, p. 103-122, jan/jun 2008.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista. **Racismo em livros didáticos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA JÚNIOR, Hédio. **Discriminação racial nas escolas**. Entre a lei e as práticas sociais. Brasília, UNESCO, 2002.

VIANA, Maria José Braga. Legitimidade/legitimação. In: CATANI, Afrânio. *et al.* (Orgs). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017, p. 245-247.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.004](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.004)

## ASPECTOS DE SAÚDE, EDUCAÇÃO E RENDA RELACIONADOS AO SEXO E A COR: UM ESTUDO COM DISCENTES DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA

**Rafael Christian de Matos**

Mestrando do Programa de Ciências Farmacêuticas da Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG, rafaelchristiandm@gmail.com;

**Gabriel Moreira de Mello Mendes**

Graduado pelo Curso de Farmácia Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG, gabrielmmendes@ufmg.br;

**Cristina Mariano Ruas**

Docente do Curso de Farmácia Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG, crisrua-sufmg@gmail.com;

### RESUMO

Com a pandemia de COVID-19 as instituições de ensino precisaram se adaptar ao ensino remoto em caráter emergencial. Contudo, esta realidade atingiu de forma diferente os alunos, principalmente quando se observa grupos sociais que já apresentavam maior vulnerabilidade. As disparidades sociais envolvendo sexo e raça/cor persiste historicamente ao longo do tempo e puderam ser observadas durante o isolamento social. Desta forma, o objetivo do estudo foi avaliar a autopercepção de estudantes do curso de farmácia de uma instituição de ensino superior pública em relação à saúde, ensino e renda. Compararam-se os dados obtidos em dois períodos diferentes, em 2020 e 2021, durante o Ensino Remoto Emergencial, segmentando os resultados de acordo com a raça/cor e sexo. As características dos discentes foram descritas e as variáveis de percepção foram comparadas com a realização do teste ANOVA. Observou-se piora da percepção

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.004](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.004)

ASPECTOS DE SAÚDE, EDUCAÇÃO E RENDA RELACIONADOS AO SEXO E A COR:  
UM ESTUDO COM DISCENTES DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA

de saúde por causa da pandemia no período avaliado, sendo que os grupos do sexo feminino e de raça/cor preta/parda apresentaram as maiores médias. Ademais, em relação ao trancamento do semestre na instituição, o grupo que mais se diferenciou foi do sexo feminino, independente da cor, embasando a hipótese da sobrecarga que este grupo vivenciou neste período. Em relação à renda, não houve diferença de percepção de redução de renda em nenhum subgrupo quando comparado entre os anos 2020 e 2021. Porém, quando os subgrupos foram comparados entre si, no ano de 2020, pessoas do sexo masculino, de cor/raça preto/pardo apresentaram médias superiores ao grupo do mesmo sexo de cor branca. Com os dados, é demonstrada a necessidade de fomento de políticas estudantis que priorizem os grupos mais vulneráveis, como forma de garantir a manutenção no curso e término dos estudos.

**Palavras-chave:** Ensino Remoto Emergencial, Pandemia, Graduação, Desigualdades.

## INTRODUÇÃO

Com a pandemia causada pelo Coronavírus, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) suspendeu suas aulas presenciais e estabeleceu o Ensino Remoto Emergencial (ERE), um formato não presencial que permitia o distanciamento social, recomendado para reduzir o contágio pelo vírus (UFMG, 2020). Apesar dos esforços para manutenção da qualidade do ensino e apoio aos estudantes, esse modelo pode trazer diversos impactos, principalmente quando observado fatores socioeconômicos, sendo necessário conhecê-los para buscar atenuá-los (NEVES, VALDEGIL e SABINO, 2021).

Prejuízos na saúde mental devido à falta de contato social, principalmente com outros estudantes, foram notados durante o período de distanciamento físico. Discussões têm se dado em busca da melhor alternativa para a redução dos impactos. O atendimento individual aos estudantes e atividades em grupo virtuais são atividades que podem mitigar estes efeitos (BARTMEYER & SALLES FILHO, 2020). Somado a estes problemas, tem-se uma preocupação com a entre gêneros e raça/cor dentro das universidades, devido aos às desigualdades históricas.

Os cursos de Farmácia no Brasil, segundo dados do INEP de 2010, são compostos majoritariamente por mulheres, entretanto mesmo com esse número superior aos homens não representa uma igualdade no tratamento dos dois gêneros (RICCOLDI & ARTES, 2016). Um dos principais problemas sofridos pelas mulheres é a sobrecarga motivada pela necessidade da combinação entre a vida acadêmica e os cuidados domésticos, tendo em vista que mesmo trabalhando fora de casa, desempenham mais horas com essas atividades, ainda vistas como responsabilidade feminina (RICCOLDI & ARTES, 2016; SAFFIOTI, 2004). Esse impacto aumenta-se ainda mais com a permanência por mais tempo em casa, devido ao contexto pandêmico.

Além disso, socialmente, outro grupo que sofre de uma grande desigualdade são os negros. Segundo Albernaz et al. (2002), a análise desse grupo deve ser associada com fatores históricos e culturais. Ademais, de acordo com Faro e Pereira (2011) essa inequidade é muitas vezes refletida na saúde física e mental desses indivíduos.

Muitas vezes esse impacto na saúde é devido a um aumento dos estressores nessa população e, não diferente, essa desigualdade pode ser observada na educação. Logo, o estudo dessa população também tem grande relevância para identificar se estão sendo intensamente prejudicados com a mudança para o ERE.

Dessa forma, o objetivo desse trabalho foi avaliar a autopercepção de estudantes do curso de farmácia de uma instituição de ensino superior pública em relação à saúde, ensino e renda. Compararam-se os dados obtidos em dois períodos diferentes, em 2020 e 2021, durante o Ensino Remoto Emergencial, segmentando os resultados de acordo com a raça/cor e sexo. O resultado do estudo, obtido através do teste de comparação das médias, corroborou outros estudos na literatura.

## **METODOLOGIA**

Foi realizado estudo observacional realizados a partir de questionários virtuais veiculados via Google Form<sup>®</sup> aos alunos do curso de Farmácia de uma instituição de ensino superior da região sudeste. A divulgação da pesquisa foi realizada por e-mail institucional e pelas mídias sociais. A coleta de dados ocorreu nos anos de 2020 (20/09/2020 a 28/09/2020) e 2021 (25/06/2021 a 09/07/2021), os quais representaram, respectivamente, o primeiro e o segundo ano do ERE na instituição.

Para ser incluído no estudo, o estudante deveria ter respondido estes dois questionamentos e ter aceitado participar da pesquisa, com concordância ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os questionários abrangiam aspectos sociais, econômicos e de percepções educacionais e de saúde. Com relação às características dos estudantes, as duas variáveis dependentes do estudo foram sexo e raça/cor. As perguntas para estas características foram: “Qual o seu sexo?” (Feminino ou Masculino) e “Qual a sua cor/raça?” (Amarelo, Branca, Parda, Preta e prefiro não responder).

Quanto às variáveis independentes, consideraram-se aquelas relacionadas à auto percepção educacional, de saúde e de renda. As variáveis eram afirmativas avaliadas por meio de escala *likert* que variava de 1 a 5, sendo 1 menor concordância e 5, maior níveis

de concordância. Assim, foi possível estabelecer comparações de médias entre os grupos avaliados. As variáveis foram as seguintes: “Me sinto doente por causa da pandemia”; “Me sinto doente por causa do ERE”; “Estou pensando em trancar o semestre do ERE”; “Estou pensando em trancar o semestre do ERE” e “A pandemia provocou redução da minha renda”.

Foram realizadas análises descritivas das variáveis e comparação entre grupos. Para a comparação foram considerados os seguintes grupos: branco/feminino, preto-pardo/feminino, branco/masculino, preto-pardo/masculino. Foram agrupados na categoria branca, as pessoas que se autodeclararam brancas e amarelas e na categoria preto-pardo, as pessoas que se autodeclararam pretas ou pardas. Fez-se análises estatística de comparação de médias (ANOVA) por meio do *software* GraphPrism v. 9.0<sup>®</sup> comparando os diferentes subgrupos dentro das variáveis.

O estudo faz parte do projeto intitulado “Acompanhamento de discentes, docentes e egressos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG sob n° 15414619.0.0000.5149. O TCLE foi disponibilizado antes da coleta das informações e foi encaminhado automaticamente para o e-mail do aluno respondente.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos anos de 2020 e 2021 a instituição contava com 1025 e 1153 alunos matriculados, sendo que destes 39,1% (401) e 33,8% (390) responderam ao questionário. De acordo com os critérios de inclusão foram consideradas no estudo 380 e 369 respondentes, respectivamente, em 2020 e 2021. O perfil social dos alunos está descrito na tabela 01. A maioria era do sexo feminino, raça/cor branca, concluiu o ensino médio em escola pública, não apresenta deficiência, estava nos períodos iniciais do curso, cursava o curso no turno diurno e não havia utilizado cotas para ingresso na universidade.

**Tabela 1** – Características dos alunos do Curso de Farmácia de uma instituição de ensino superior na região sudeste, 2020 e 2021

Características		2020		2021	
		N	%	N	%
Sexo	Feminino	301	75,1	285	73,1
	Masculino	100	24,9	105	26,9
Cor/raça	Amarelo	7	1,7	6	1,5
	Branca	209	52,1	218	55,9
	Parda	136	33,9	118	30,3
	Preta	35	8,7	33	8,5
	Prefere não responder	14	3,5	15	3,8
Ensino médio em escola pública	Não	178	44,4	182	46,7
	Sim	223	55,6	208	53,3
Deficiência	Não	391	97,5	385	98,7
	Sim	10	2,5	5	1,3
Período Acadêmico	1º ao 4º	186	46,4	192	49,4
	5º ao 9º	164	40,9	161	41,4
	Acima do 10º	28	6,9	36	9,3
Turno	Diurno	249	62,1	228	58,5
	Noturno	152	37,9	162	41,5
Cotas	Não	232	57,9	238	61,0
	Sim	169	42,1	152	39,0

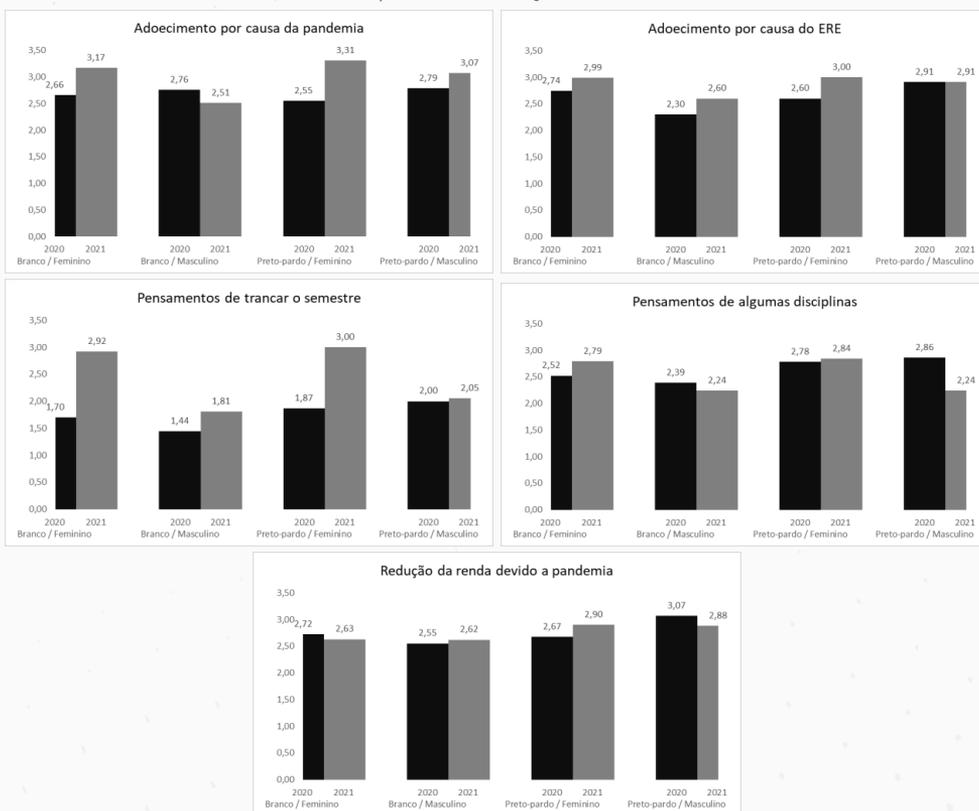
Avaliou-se a percepção dos estudantes em relação à saúde, aos estudos e renda. A escala de avaliação/concordância com as afirmativas variou de 1 a 5. Assim, foi possível comparar as médias entre diferentes categorias sociais (Gráfico 1). Observou-se aumento da média de autopercepção de adoecimento por causa pandemia no período avaliado (2020-2021) para os subgrupos branco/feminino ( $p=0,0156$ ) e preto-pardo/feminino ( $p=0,0004$ ), com diferenças estatisticamente significativas. Para os subgrupos preto-pardo/masculino ( $p=0,9876$ ) e branco/masculino ( $p=0,9869$ ), não houve diferença.

Em 2020, não se observaram diferenças entre os subgrupos branco/feminino e preto-pardo/feminino nem para adoecimento por causa da pandemia ( $p=0,8817$ ) nem por causa do ERE ( $p=0,8446$ ). E entre os subgrupos preto-pardo/masculino e branco/masculino ( $p=0,9994$  e  $p=0,1305$ , respectivamente). De forma semelhante, também não foi observada diferença das médias entre mulheres (geral) e homens (geral) para o recorte pandêmico ( $p=0,2859$ ) e para o contexto do ERE ( $p=0,5005$ ). No ano de 2021, de forma semelhante também não se observaram diferenças entre os subgrupos branco/feminino e preto-pardo/feminino nem para adoecimento por causa da pandemia ( $p=0,8168$ ) nem por causa do ERE ( $p=0,9999$ ). Contudo, entre os subgrupos preto-pardo/masculino e branco/masculino houve diferença estatística para o sentimento de adoecimento por causa da pandemia ( $p=0,0020$ ) e não por causa do ERE ( $p=0,6815$ ). Ademais, observaram-se maiores médias entre mulheres (geral) que entre homens (geral) para o recorte pandêmico ( $p=0,0035$ ) e para o contexto do ERE ( $p=0,0018$ ). Na comparação dos diferentes sexos em brancos, obteve-se média superior (maior adoecimento) entre mulheres quando comparados com homens ( $p=0,0307$ ); e preto-pardo/feminino frente ao grupo branco/masculino ( $p=0,0067$ ) para o adoecimento por causa da pandemia. De forma semelhante, considerando-se especificamente o adoecimento por causa do ERE, houve diferença estatisticamente significativa entre os subgrupos branco/feminino e branco/masculino ( $p=0,0302$ ).

Os estudantes foram questionados se pensavam em trancar o semestre ou algumas disciplinas durante o ERE. Observou-se aumento no período avaliado (2020–2021) nos subgrupos branco/feminino ( $p<0,0001$ ), preto-pardo/feminino ( $p<0,0001$ ); sem alteração na necessidade de trancamento nos subgrupos branco/masculino ( $p=0,6624$ ) e preto-pardo masculino ( $p>0,9999$ ). Na avaliação entre os sexos, no ano de 2021, obteve-se maior média da população feminina quando comparado o subgrupos branco/feminino com branco/masculino ( $p<0,0001$ ) e preto/masculino ( $p<0,0001$ ); e quando comparado o grupo preto-pardo/feminino com os grupos branco/masculino ( $p<0,0001$ ) e preto/masculino ( $p<0,0001$ ). Com relação ao trancamento de disciplinas, não houve diferença entre os grupos comparados ( $p>0,05$ ).

No que tange à renda, não houve alteração estatisticamente significativa na percepção de redução de renda no período avaliado (2020-2021): preto-pardo/feminino ( $p=0,9566$ ) e branco/masculino ( $p>0,9999$ ), branco/feminino ( $p=0,9994$ ) e preto-pardo/masculino ( $p=0,9993$ ). Em 2020, diferenças estatisticamente significativas foram observadas entre os subgrupos preto-pardo/masculino, comparado ao branco/masculino ( $p=0,0067$ ).

**Gráfico 1:** Percepção dos estudantes do curso de Farmácia de uma instituição de ensino superior pública da região sudeste em relação à saúde, aos estudos e renda, estratificado por sexo e raça/cor 2020 e 2021.



Com os resultados foram observadas diferenças entre os grupos avaliados. As peculiaridades sociais e culturais de cada grupo social e a forma como se comportaram durante o momento pandêmico se deve, em parte, às desigualdades e disparidades sociais que são agravadas pela crise de saúde vivenciada e não somente por fatores biológicos (SIMBA e NGCOBO, 2020).

Desta forma, antes de discutir os resultados encontrados, é necessária a contextualização das variáveis dependentes do estudo ao contexto pandêmico. Em relação ao sexo, desde o início da pandemia de COVID-19, a Organização das Nações Unidas alertou sobre suas desigualdades:

A COVID-19 não é apenas um desafio para os sistemas de saúde globais, mas também um teste do nosso espírito humano. A recuperação deve levar a um mundo mais igualitário que é mais resiliente a crises futuras. Estímulos fiscais e medidas de emergência para resolver as lacunas de saúde pública foram colocados em muitos países para mitigar os impactos da COVID-19. É crucial que todos os países coloquem as mulheres e meninas - sua inclusão, representação, direitos, resultados sociais e econômicos, igualdade e proteção - em seu centro para que tenham os impactos necessários. Não se trata apenas de retificar antigas desigualdades, mas também sobre a construção de um mundo resiliente. É do interesse de não apenas mulheres e meninas, mas também meninos e homens. As mulheres serão as mais atingidas por esta pandemia, mas também serão a espinha dorsal da recuperação nas comunidades (Organização das Nações Unidas, 2020, tradução própria).

As disparidades sociais, entre os diferentes sexos, podem ser exemplificadas pelo fato cultural de mulheres, em momentos de crises sanitárias, assumirem maiores responsabilidades de cuidado, de maneira formal, na perspectiva trabalhista ou informal, no contexto social, comprometendo muitas vezes a própria saúde mental (GAUSMAN e LANGER, 2020). Além disso, quadros gestacionais durante eventos de adoecimento comunitário também comprometem a seguridade feminina devido à necessidade constante de exposição a controles médicos e por maior susceptibilidade fisiológica do corpo neste momento, tornando-as um grupo de maior vulnerabilidade física e emocional (FAVRE *et. al.*, 2020).

Outra perspectiva que deve ser avaliada é a sobrecarga laboral vivenciada pelo sexo feminino frente ao masculino. É sabido que com o momento pandêmico forçou maior permanência doméstica das pessoas, podendo gerar sobrecarga feminina nas tarefas de casa, fazendo com que este protagonismo no cuidado da casa

possa gerar consequências de grande espectro que podem culminar, inclusive, na redução de tempo para dedicação às atividades laborais formais (BANERJEE e RAO, 2020), podendo comprometer, dentre outros, os fatores financeiros deste grupo.

Ademais, conforme alertado pelas Organizações Unidas, o período de isolamento social gerou a necessidade de um alerta de segurança com relação aos aspectos do feminicídio. Isto, pois, a necessidade de permanência em casa, fez de forma forçosa, que muitas mulheres precisassem coabitar por maior tempo o mesmo local que seus abusadores, tornando este período ainda mais perigoso para elas (ONU, 2020).

De forma análoga às questões intrínsecas do contexto abordado no trabalho com relação ao sexo, tem-se também a problemática racial. A saúde da população negra deve ser avaliada com atenção, uma vez que o racismo estrutural gera uma condição social patológica ao indivíduo, tornando-o mais propenso a diversas doenças (fator crítico diante da infecção do vírus Sars-CoV-2) e geram um cenário desigual que não pode ser desconsiderado (GARCIA *et. al.* 2021).

Considerando os impactos educacionais e econômicos que a pandemia provocou mundialmente, existe grande preocupação com relação às desigualdades a que pessoas não brancas estão sujeitas. Historicamente este grupo apresenta piores condições econômicas, sociais, educacionais e de trabalho, sendo acentuadas pela crise e recessão econômica mundial (DEPARTMENT OF EDUCATION-USA, 2021).

No cenário nacional outra problemática que deve ser mencionada se refere à questão laboral. Tem-se que no Brasil o percentil de pessoas que se declaram pretas/pardas ocupa um espaço maior no mercado de trabalho informal frente às pessoas brancas (SANTOS *et. al.*, 2020). Isto se torna crítico, uma vez que este espaço de trabalho foi fortemente afetado pela recessão gerada pela estratégia de isolamento social, principalmente no início da pandemia. Além disso, o quesito cor/raça foi inserido de forma tardia nos boletins epidemiológicos no formulário de notificação de casos leves de Síndrome Gripal da Covid-19 (BRASIL, 2020), refletindo na ausência de informações deste grupo, o que inicialmente inviabilizou a estruturação de políticas públicas dedicadas a mitigar desigualdades sociais na

transmissão e consequências da COVID-19. Desta forma, com este cenário, tem-se uma breve exemplificação de um racismo estrutural presente no país que precisa ser combatido em diversos níveis para possibilitar uma promoção mais equitativa de direitos básicos da população (SANTOS *et. al.*, 2020).

Outra preocupação, acerca das condições econômicas, com a população de pessoas pardas e pretas, é sobre o quesito moradia, o qual foi essencial neste período que demandou recolhimento domiciliar. Historicamente, a população branca recebe em média maior rendimento mensal que pessoas não brancas, além de ter acesso a melhores condições de saneamento básico e água tratada, evidenciando a necessidade do recorte racial para análises de dados (SANTOS *et. al.*, 2021).

Contudo, embora estas discussões sejam valorosas e principiemp uma elucidação mais realista dos dados, devem sempre ser realizadas, quando possível de forma associada. Um gênero se difere em questões raciais por adentrarem em camadas mais complexas de questões sociais estruturais e de preconceito e vice-versa (ONU MULHERES, 2020). Além disso, conforme explicitado abaixo pela ABRASCO, diante da crise sanitária instaurada pela pandemia de COVID-19 os fatores de raça e gênero precisam ser considerados:

As desigualdades sociais e raciais do Brasil estão assentadas numa matriz de opressão interseccional colonial, patriarcal e classista. Com mais de 162 mil mortes decorrentes da pandemia da Covid-19, o país enfrenta uma crise sanitária, política e econômica que incide com maior força na população preta, pobre e de mulheres. A formulação e a implementação de políticas públicas de enfrentamento das desigualdades, particularmente num contexto pandêmico, exigem que se considerem os marcadores sociais de diferença de raça, classe e gênero (ABRASCO, 2021).

Desta forma, com um olhar crítico da segmentação de preconceito e vulnerabilidade destas populações pode-se interpretar de forma cuidadosa os resultados do estudo. Iniciando pelas variáveis de saúde é possível observar piora da percepção de saúde no segundo ano de ERE (2021) frente ao primeiro (2020) com relação a variável “Me sinto doente por causa da pandemia”. Este aumento

retrata a preocupação com a saúde populacional de forma generalizada, uma vez que durante o período pandêmico a alteração de hábitos diários gerou e/ou aumentou sintomas de ansiedade e depressão, além de problemas de distúrbios de sono e dificuldades temperamentais diante da mudança abrupta dos hábitos diários inesperadas (PROWSE *et. al.*, 2020).

No contexto da saúde educacional não foi possível identificar diferenças estatisticamente significativas entre as médias da maioria dos grupos comparados considerando as respostas à variável “Me sinto doente por causa do ERE”. Isto pode ser reflexo do cuidado da instituição na adaptação das atividades acadêmicas ao ensino remoto para que o processo ocorresse de forma efetiva, conforme era possibilitada na situação.

Esta preocupação, abrangeu todo o aspecto educacional no ensino superior e a literatura relata que foi maior nos cursos que possuíam práticas médicas, diante da inviabilidade da vivência de técnicas práticas no período de isolamento social (FERREL e RYAN, 2020). Desta forma, embora as demandas estudantis não pudessem ser completamente supridas, grande esforço para saná-las foi realizado por meio da ampliação da utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), as quais demandaram grande adaptabilidade e esforço discente e docente. Contudo, quando as TICs foram intensificadas, elas geraram grande sentimento de impotência e frustração, nos alunos, diante da percepção da necessidade da vivência presencial nos cursos de ciências médicas para a formação técnica destas grades (OLIVEIRA *et. al.* 2021).

Contudo, é possível observar uma piora acentuada da percepção de saúde por causa da pandemia no grupo de pessoas do sexo feminino, acentuada no ano de 2021, frente ao do sexo masculino, principalmente ao se comparar o grupo de cor branca dos diferentes sexos. Isto pode ser reflexo de sintomas secundários, uma vez este grupo estudantil apresenta maiores taxas de percepção de transtorno obsessivo-compulsivo, depressão, ansiedade, apresentação de sintomas físicos, fobia e saúde mental em geral no período pandêmico frente ao grupo masculino (ABUHMAIDAN e AL-MAJALI, 2020; PAULA *et. al.* 2022).

Além disso, estudantes do sexo feminino tiveram outros fatores estressores frente ao do sexo masculino. Estas apresentaram maior

preocupação com medidas preventivas à COVID (como maior atenção à limpeza de superfícies), além de apresentarem maior taxa de estresse nas relações, tornando o período de convivência domiciliar mais dificultoso, com reflexos na percepção de saúde (GIUDICE *et. al.*, 2022).

Somado a isto, outro fator que interfere na percepção de saúde, principalmente com relação ao ERE, é a sobrecarga feminina (MESSIANO *et. al.* 2021). Com isso, as mulheres têm menos tempo para lazer, prática de atividades física ou simplesmente para descansar (MATOS, MENDES e RUAS, 2021).

Com relação à questão racial, embora na variável “me sinto doente por causa do ERE” um caráter heterogêneo nas respostas tenha sido observado, para a variável “Me sinto doente por causa da pandemia” é possível observar que pessoas pretas tiveram scores mais altos que pessoas brancas. Esta percepção de saúde piorada é refletida também nos dados epidemiológicos, nos quais se percebe maior taxa de mortalidade na população negra frente a Covid-19, além do relato de menor renda familiar, piores condições de acesso à moradia, saneamento básico e internet neste período (SANTOS *et. al.* 2020).

Ademais, neste período crítico a saúde pública a discriminação racial se tornou latente diante de alguns líderes de nações que verbalizaram publicamente frases discriminatórias (DEVAKUMAR, 2020). Desta forma, além dos fatores de saúde associados à pandemia gerou-se um clima não saudável para a população preta, comprometendo a sua saúde (LAURENCIN e WALKER, 2020).

Em relação à variável “Estou pensando em trancar o semestre do ERE”, pode ser visto uma piora maior no cenário em relação à população feminina. Isso pode estar fortemente relacionado com a piora em outros fatores, como o “Me sinto doente por causa da pandemia”. Uma maior evasão feminina já foi observada em estudos relacionados à educação a distância, presencial e em outros estudos relacionados ao ERE em outras instituições (JORGE *et al.*, 2010; NUNES, 2021). Muitas vezes, devido à necessidade de conciliação entre os cuidados domésticos e os estudos e a falta de tempo para conseguir lidar com isso impacta nessa intenção (SAFFIOTI, 2004; NUNES, 2021).

No que tange a variável “A pandemia provocou redução da minha renda”, a variável dependente que se demonstrou como diferença de média foi a questão da raça/cor, no grupo de pessoas do sexo masculino, no ano de 2021. A preocupação econômica com a população negra no período da pandemia é latente, uma vez que estas pessoas ocupavam maior taxa de serviço de contato direto com o público e com menor reconhecimento salarial, fazendo com que além de receberem menos estavam mais susceptíveis a infecção por COVID-19 (HARDY e LOGAN, 2020). Além disso, a preocupação com a pandemia é que ela exacerbou as diferenças que já existiam previamente (MATTA *et. al.*, 2021), fazendo com que deixasse mais acentuada a diferença salarial que já existia previamente na qual, para a mesma função, homens recebiam mais do que as mulheres (sendo que estas muitas vezes apresentam maior grau de instrução nas atividades que desempenham) (BATISTA e CACCIAMALI, 2009) e pessoas brancas recebiam mais do que pessoas não brancas (FRANÇA *et. al.* 2021).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

São necessárias discussões sistemáticas e focadas em grupos segregados culturalmente por questões sociais injustificáveis e que geram grande prejuízo e atraso geracional. A avaliação da percepção de estudantes estratificada pelas condições sociodemográficas corroboram a estas discussões. Ressalta-se a necessidade de acompanhamento dos estudantes e políticas sociais que garantam a manutenção no curso, sobretudo nos grupos mais vulneráveis, como as mulheres e as pessoas que se autodeclaram pardos/pretos (independente do sexo).

## AGRADECIMENTOS

Aos docentes da Faculdade de Farmácia da UFMG: Dr. Adriano Max Moreira, Dra. Ana Paula Lucas Mota, Dra. Cristina Vianna Duarte, Dra. Flávia Beatriz Custódio, Dra. Maria Aparecida Gomes, Dra. Mariana Martins Gonzaga do Nascimento e Dra. Simone de Araújo, à Técnica em Assuntos Educacionais Aidê Cristina Silva Teixeira e os discentes de graduação Thais de Souza Sales e Ronald

de Figueiredo Nascimento e pós-graduação Maria Vilas Boas, que compõem o projeto. A Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD/UFMG), ao colegiado e Núcleo Docente Estruturante do curso de Farmácia da UFMG pelo apoio dado para desenvolvimento do estudo.

## REFERÊNCIAS

ABRASCO. População Negra e Covid-19. 43p., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.52582/PopulacaoNegraeCovid19>.

ABUHMAIDAN, Y.; AL-MAJALI, S.. The impact of the coronavirus pandemic on mental health among al ain university students in light of some demographic variables. *Psychiatria Danubina*, V.32, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24869/psyd.2020.482>

ALBERNAZ, Ângela; FERREIRA, Francisco H.G.; FRANCO, Creso. Qualidade E Eqüidade Na Educação Fundamental Brasileira, 2002. Disponível em: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/175942/1/td455.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2022.

BANERJEE, D.; RAO, T.S.S. Sexuality, sexual well being, and intimacy during COVID-19 pandemic: An advocacy perspective. *Indian Journal of Psychiatry*, v. 62, 2020. Disponível em: [https://doi.org/10.4103/psychiatry.IndianJPsychiatry\\_484\\_20](https://doi.org/10.4103/psychiatry.IndianJPsychiatry_484_20)

BARTMEYER, Susana Maria; SALLES FILHO, Nei Alberto. O DIREITO HUMANO DAS MULHERES À EDUCAÇÃO E A PANDEMIA DA COVID-19: uma análise da sobrecarga das estudantes da uepg. *Revista Educ@ção Científica*, [S.L.], v. 4, n. 8, p. 1043-1060, 26 out. 2020. *Revista Científica Educacao Online*. <http://dx.doi.org/10.46616/rce.v4i8.106>.

BATISTA, N. N. F.; CACCIAMALI, M. C.. Diferencial de salários entre homens e mulheres segundo a condição de migração. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v.26, 200. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-30982009000100008>

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. Nota Técnica n.20/2020 SAPS/GAB/SAPS/MS dispõe sobre Notificação Imediata de Casos de Síndrome Gripal via plataforma do eSUS VE e Síndrome Respiratória Aguda Grave (SRAG) hospitalizado no SIVEP-Gripe,. Disponível em: <[https:// egestorab.saude.gov.br/ image/?file=20200429\\_N\\_NotaTecnica20Notificacaolme-](https://egestorab.saude.gov.br/image/?file=20200429_N_NotaTecnica20Notificacaolme-)

DEPARTMENT OF EDUCATION-USA. Education in a Pandemic: The Disparate Impacts of COVID-19 on America's Students, 61p. 2021. Disponível em: <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/docs/20210608-impacts-of-covid19.pdf>

DEVAKUMAR, D.; et al.. Racism and discrimination in COVID-19 responses. *Lancet*, v. 395, 2020. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30792-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30792-3)

FAVRE, G. et. al. 2019-nCoV epidemic: what about pregnancies?. *Lancet*, v. 395, 2020. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30311-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30311-1).

FARO, André; PEREIRA, Marcos Emanuel. Raça, racismo e saúde: a desigualdade social da distribuição do estresse. *Estudos de Psicologia*, [s. l], v. 16, n. 3, p. 271-278, 2011.

FERREL, M. N.; RYAN, J. J. The Impact of COVID-19 on Medical Education. *Cureus*, v. 12, 2020. Disponível: <https://doi.org/10.7759/cureus.7492>

FRANÇA, N. C. et. al. A decomposition analysis for socioeconomic inequalities in health status associated with the COVID-19 diagnosis and related symptoms during Brazil's first wave of infections. *Economia*, V.22, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.econ.2021.09.002>

GARCIA, M.A. et. al. The Color of COVID-19: Structural Racism and the Disproportionate Impact of the Pandemic on Older Black and Latinx Adults. *The Journals of Gerontology: Series B*, Volume 76, 2021, P.75-80. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/geronb/gbaa114>

GAUSMAN, J.; LANGER A. Sex and Gender Disparities in the COVID-19 Pandemic. *Journal of Women's Health*, V. 29, N° 4, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1089/jwh.2020.8472>

GIUDICE, V.; et al. Gender Differences in the Impact of COVID-19 Pandemic on Mental Health of Italian Academic Workers. *Journal of Personalized Medicine*, v.12, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/jpm12040613>

HARDY, B. L.; LOGAN, T. D. Racial Economic Inequality Amid the COVID-19 Crisis (The Hamilton Project), 2020, 14p. Disponível em: [https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2020/08/EA\\_HardyLogan\\_LO\\_8.12.pdf](https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2020/08/EA_HardyLogan_LO_8.12.pdf).

JORGE, B. G., et. al.. Evasão na educação a distância: um estudo sobre a evasão em uma instituição de ensino superior. Maringá: abril, 2010. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010220450.pdf>. Acesso em 03 jul 2022.

LAURENCIN, C. T.; WALKER, J. M.. A Pandemic on a Pandemic: Racism and COVID-19 in Blacks. *Cell Systems*, v.11, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.cels.2020.07.002>

MATOS, R. C.; MENDES, G. M. M.; RUAS, C. M. Aspectos de saúde relacionados ao sexo: um estudo com discentes no ensino remoto emergencial. *Anais VII Congresso Nacional de Educação*;2021.

MATTA, G. C. et. al. Os impactos sociais da COVID-19 no Brasil: Populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia. Editora FIOCRUZ, 2021, 221 p. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9786557080320>.

MESSIANO, J. B.; et al. Efeitos da pandemia na saúde mental de acadêmicos de medicina do 1º ao 4º ano em faculdade do noroeste paulista. *Cuidarte Enfermagem*, v.15, 2021. Disponível em: <http://www.webfipa.net/facfipa/ner/sumarios/cuidarte/2021v1/p.43-52.pdf>

NEVES, V. N. S.; VALDEGIL, D. A.; SABINO, R. N.. Ensino remoto emergencial durante a pandemia de COVID-19 no Brasil. *Práticas Educativas*,

Memórias e Oralidades - Rev. Pemo, [S.L.], v. 3, n. 2, p. e325271, 30 mar. 2021. Revista Praticas Educativas, Memorias e Oralidades. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.47149/pemo.v3i2.5271>.

NUNES, Renata Cristina. Um olhar sobre a evasão de estudantes universitários durante os estudos remotos provocados pela pandemia do COVID-19. Research, Society And Development, [S.L.], v. 10, n. 3, p. 1410313022, 3 mar. 2021. Research, Society and Development. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i3.13022>.

OLIVEIRA, W. A.; et. al. Covid-19 pandemic implications for education and reflections for school psychology. Psicologia: teoria e prática, v.23, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/ePTPC1913554>

ONU. Policy Brief: The Impact of COVID-19 on Women. 2020, 21p. Disponível em: <https://www.un.org/sexualviolenceinconflict/wp-content/uploads/2020/06/report/policy-brief-the-impact-of-covid-19-on-women/policy-brief-the-impact-of-covid-19-on-women-en-1.pdf>

ONU MULHERES. Mulheres negras e COVID-19. Informe v.2. Disponível em: [https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2020/12/COVID19\\_2020\\_informe2.pdf](https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2020/12/COVID19_2020_informe2.pdf)

PAULA, W. et. al. Key characteristics including sex, sexual orientation and internet use associated with worse mental health among university students in Brazil and implications. Journal of Public Health, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdab406>

PROWSE, R.; et. al. Coping With the COVID-19 Pandemic: Examining Gender Differences in Stress and Mental Health Among University Students. Frontiers in psychiatry. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.650759>

RICOLDI, Arlene; ARTES, Amélia. Mulheres no ensino superior brasileiro: espaço garantido e novos desafios. Ex Aequo - Revista da Associação Portuguesa de Estudos Sobre As Mulheres, [S.L.], n. 33, p. 149-161, 1 jun.

2016. Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres - APEM.  
<http://dx.doi.org/10.22355/exaequo.2016.33.10>.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Gênero, patriarcado, violência. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANTOS, M. P. A.; et al. População negra e Covid-19: reflexões sobre racismo e saúde. Estudos avançados, v.34, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3499.014>

SANTOS, V. C.; et. al. Saúde da população negra no contexto da pandemia da covid-19: uma revisão narrativa. Brazilian Journal of Development, v,7, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv7n1-158>

SIMBA, H.; NGCOBO, S. Are Pandemics Gender Neutral? Women's Health and COVID-19. Frontiers in Global Women's Health, V.1, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fgwh.2020.570666>

UFMG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Resolução nº 02/2020 de 09 de julho de 2020. Regulamenta o ensino remoto emergencial da UFMG durante período de pandemia da doença COVID-19. Belo Horizonte, MG. jul. 2020. Disponível em: [https://ufmg.br/storage/7/2/7/c/727cdac040b9f81d6c3a531b0e-3cafe7\\_15944093123508\\_5263\\_77393.pdf](https://ufmg.br/storage/7/2/7/c/727cdac040b9f81d6c3a531b0e-3cafe7_15944093123508_5263_77393.pdf)

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.005](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.005)

## AFROCENTRICIDADE COMO PERSPECTIVA PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

### Rejane Maria Pereira da Silva

Graduada pelos Cursos de História e Ciências da Religião da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP; Pós-graduada pelo curso de Cooperativismo e Associativismo da Universidade Rural de Pernambuco – UFRPE; Pós-graduada pelo curso de Políticas Públicas da Universidade Rural de Pernambuco – UFPE; Pós-graduada pelo curso de História e diáspora africana da Universidade de Pernambuco – UPE; Mestre em História pela Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP; Doutoranda do curso Ciências da Religião da Universidade Católica de Pernambuco- UNICAP, [rejane.pereira@ufpe.br](mailto:rejane.pereira@ufpe.br);

### Millena de Azeredo Lopes Ventura

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE; Graduada pelo Curso de Letras da União das Escolas Superiores da FUNESO- UNESF; Pós-graduada pelo curso de Língua Vernácula da União das Escolas Superiores da FUNESO- UNESF, [millena.ventura@ufpe.br](mailto:millena.ventura@ufpe.br)

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo identificar e analisar possíveis contribuições da perspectiva afrocentrada à educação antirracista apontando um novo paradigma. Apresenta como opção a metodologia qualitativa, em virtude da preocupação do estudo com a posição eurocêntrica de ensino adotada no sistema educacional brasileiro que exclui e invisibiliza os diferentes. Sendo assim, parti da compreensão que a educação antirracista perpassa pelo entendimento da escola como um espaço em que a diferença se encontra presente no cotidiano escolar. A construção deste nortear-se-á por dois questionamentos: o primeiro, por que ainda há necessidade de se falar em efetiva implementação de uma educação antirracista, já que as políticas de ação afirmativas – Leis 10.639/03 e 11.645/08 – na educação foram promulgadas há quase duas décadas? E, ao refletir acerca da necessidade desse

diálogo, quais são as possíveis contribuições teóricas da perspectiva afrocentrada para efetivação da educação aqui preconizada? Para desenvolvimento desta pesquisa dois pilares sustentarão esta arguição. A saber, educação antirracista como pressuposto da educação para relações étnico-raciais, o embasamento teórico desse pilar ficará por conta de Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga e Eliane Cavalleiro. Ao que se refere à pedagogia afrocentrada, segundo alicerce, dar-se-á com base nos escritos do precursor da perspectiva, Molefi Kete Asante, que traz como ponto de partida a África para o trabalho da identidade negra. Também, adotar-se-á os escritos de Gleidson Severino de Lima, que contribuirá com o estudo do tema em questão relacionando-o à educação brasileira e Ama Mazzama, que trata da educação voltada aos princípios africanos.

**Palavras-chave:** Pedagogia afrocentrada, Educação antirracista, Lei 10.639/03, Lei 11.645/08.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.006](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.006)

# ESTEREÓTIPOS E FALSAS SUPOSIÇÕES SOBRE OS CABELOS DAS NEGRAS: ESPAÇOS PARA DESCONSTRUIR E CONSTRUIR

**Denise Maria Soares Lima**

Doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília, DF, [advdenise@yahoo.com.br](mailto:advdenise@yahoo.com.br)

**Tereza França**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, RN, [tereza.franca@ufpe.br](mailto:tereza.franca@ufpe.br)

## RESUMO

Este artigo teve como objetivo realizar uma análise justaposta a fim de verificar aspectos convergentes e divergentes nas relações de gênero e étnico-raciais no cotidiano de jovens negras autodeclaradas. Para isso, elegemos as jovens negras, futuras pedagogas, como participantes da pesquisa para que dissessem quais estéticas produzem, quais modelos resistem, rejeitam ou anuem, suas histórias e experiências, nestes cenários pesquisados. Neste recorte de pesquisa, a análise foi realizada a partir da questão aberta (Houve ou há algum sentimento de desconforto em relação ao volume ou textura de seus cabelos?) e dos diálogos nos grupos focais – em duas instituições superiores em Moçambique e no Brasil, respectivamente localizadas em Cidade de Maputo e Salvador. Especificamente, buscou-se descrever como as participantes jovens se identificam quanto à aparência e como os estigmas de gênero e raça/cor as afetam. Para a análise e discussão dos dados, adotou-se a análise de conteúdo nos moldes sugeridos por Bardin (2009). Os resultados alcançados pela pesquisa indicaram que o mito da boa-aparência persiste, e, em diversas situações

continuam a impor barreiras às jovens negras. No entanto, hoje, estas jovens tomam o seu pertencimento racial como um aliado, ressignificando o que outrora não lhes era tolerado: o culto ao corpo e aos cabelos. Assim, levando-se em consideração os cenários educativos pesquisados e seus respectivos repertórios culturais, constatou-se que as instituições educativas são espaços para a promoção de desconstrução de estigmas sobre corpo ou cabelos, de modo que as questões acerca de gênero e étnico-raciais devam compor os currículos pedagógicos a fim de conter e banir a toxicidade intrusa de todas as formas de intolerância.

**Palavras-chave:** Aparência. Estigma. Relações de gênero e étnicos raciais.

## INTRODUÇÃO

Para sistematização de um processo de construção com unidade teórico-prática, torna-se necessário fomentarmos temas que fundamentem a formação de profissionais, aqui especificamente, futuras professoras, promovendo acessos às experiências e vivências para a construção do conhecimento e saberes. Neste sentido, este artigo busca trazer para este diálogo questões sobre a aparência da mulher negra e os estigmas que a norteiam, quase sempre carregados de preconceitos e narrativas discriminatórias. A escola, por sua vez, embora não único e/ou o melhor, é um lugar para a desconstrução de práticas discriminatórias ou racistas, consolidando-se como um dos universos de materialização da educação como prática social e de resistência.

Bourdieu (2003) afirma que, concomitantemente, instituições educativas tanto podem servir para reproduzir injustiças como funcionar como instrumento para mudanças, cujo movimento não pode ser nem mesmo contido pelas elites que utilizam estes espaços para garantir seu poder. Neste aspecto, faz-se necessário indagar: como os estigmas de gênero e raça – na medida em que desumanizam e discriminam – marcam as relações étnico-raciais no cotidiano das jovens estudantes negras permeado por um conjunto sucessivo de processos discriminatórios? Como estes mecanismos ditam, estabelecem ou legitimam hierarquias entre si ou entre grupos quando incidem sobre a aparência?

Por sua vez, a literatura especializada e pesquisadores confirmam o fenômeno do racismo nas escolas seja pela representação omissa, diminuída ou negativa do negro em livros didáticos, pela ausência da História dos negros nos currículos ou por tratamentos raciais discriminatórios dados aos indivíduos negros nestes espaços (PINTO, 1987; CAVALLEIRO, 2001, 2010; BENTO, 2006; SILVA P., 2008). Os exemplos acima não se esgotam e infirmam quaisquer observações contrárias à ordem em andamento nas instituições educacionais, isto é, que mantêm discursos baseados na ignorância sobre o não-reconhecimento das diferenças ou do diverso entendido a partir de uma comparação com o outro, considerado “modelo”, e capazes de mascarar a permanência de discriminações e violação de direitos humanos (SODRÉ, 2005).

Neste artigo, narrativas de jovens negras ouvidas nas universidades do Brasil e de Moçambique sinalizaram um caminho para uma análise justaposta entre estas duas culturas tendo como pano de fundo, além das indagações já referidas, a seguinte questão: houve ou há algum sentimento de desconforto em relação ao volume ou textura de seus cabelos?

Para este quesito comparativo, os cabelos foram escolhidos, pois, tornaram-se elemento preponderante na estética. Não é de hoje que o homem incorporou a modelagem capilar, o penteado, à composição de sua aparência e, como informa Le Breton (2010) sobre os cabelos as sociedades exercem um controle rigoroso. Em contrapartida, os indivíduos em geral parecem buscar este “alinhamento social”, pois, mesmo quando aparentemente distintos dos modelos convencionais, podem revelar múltiplos significados e, como componentes visíveis da moldura facial, permitir inúmeras variantes, de cobiçados a enojados, os cabelos não escapam à leitura do Outro.

Com base nesta formulação, este artigo inicia apresentando elementos que permeiam a aparência no quesito racial, os procedimentos metodológicos utilizados neste recorte de pesquisa e, por fim, expõe a análise e conclusão acerca dos dados coletados durante a investigação.

## **A BOA-APARÊNCIA: O MITO**

Le Breton (2003, 2010), em estudos sobre sociologia do corpo, afirma que a existência é corporal, isto é, as experiências humanas, em tempo e espaço, se dão pela corporeidade: “Emissor ou receptor, o corpo produz sentidos continuamente e assim insere o homem, de forma ativa, no interior de dado espaço social e cultural” (LE BRETON, 2010, p. 8). Entretanto, adverte que a expressão corpórea não está desassociada da pessoa, as representações dessa são as daquela, e ensina: “O corpo é socialmente construído, tanto nas suas ações sobre a cena coletiva quanto nas teorias que explicam seu funcionamento ou nas relações que mantém com o homem que encarna” (p. 26).

Neste diálogo, França (2003), alerta que pensar, sentir e agir, na perspectiva da corporeidade, significa enfatizar referências

significativas sobre a multidimensionalidade e complexidade do ser humano e, ao mesmo tempo, reconhecer que é necessário buscar a compreensão das relações dialéticas do corpo. Para essa autora, incorporar interesses de classes sociais diferenciadas – consequentemente, ancorados na dialética do saber que o integra – exige profissionais preparados para a intervenção ético-sociocultural-político-educacional, na medida em que exercem papéis relevantes para intervir efetiva e conscientemente nas relações estabelecidas no atual contexto complexo e contraditório – ação-reflexão-ação.

Uma práxis educativa formativa qualificada de forma a compreender as diferentes relações que se estabelecem na sociedade. Nesta, a inter-relação teoria-prática também é tomada como eixo que adquire novas formulações e contornos. Compreende-se como espaço social, como lócus de lutas, de confrontos e conflitos e eminentemente alimentador da produção, criação e recriação, onde se defrontam forças avançadas e forças conservadoras. Momento de intervenção, consistente e dialético, fértil para elaborar, executar e controlar o processo de trabalho estabelecendo uma estreita relação com o mundo (FRANÇA, 2003, p. 9).

Corporeidade essa, compreendida em sua plena subjetividade/objetividade, totalidade com sensibilidades e intencionalidades, que se faz presente no mundo e dele compartilha – movimento, motricidade, tempo, espaço, lugar –, estruturando-se num campo multidimensional seguindo uma ordem implicada de interrelações, na qual o fenômeno parte/todo se revela indissociável.

A partir desta compreensão, retomamos os estudos de Le Breton que estuda o corpo no espelho social a fim de analisar seus usos e significações. Para isso, investiga a aparência e a conceitualizada como uma resposta a uma atuação (ação do ator) relacionada com os modos de se apresentar e de se representar, envolvendo vestimentas, calçados, maquiagem, cabelos, na conjunção destes ou outros elementos para a exposição social de acordo com as situações cotidianamente vivenciadas. Neste quesito, Le Breton apresenta dois elementos constitutivos: a) modalidades simbólicas referentes ao pertencimento social e cultural, com caráter transitório, já que influenciadas pela moda e b) aspectos físicos da pessoa

expressos pelos traços característicos, tais como cor de pele, cabelos, altura, peso, com caráter menos flexível, ainda que manobráveis. Em conjunto, ambos componentes da aparência são gerenciados na intenção de nortear ‘o olhar do outro’: “A ação da aparência coloca o ator sob o olhar apreciativo do outro, e principalmente, na tabela do preconceito que o fixa de antemão numa categoria social ou moral conforme o aspecto ou detalhe da vestimenta, conforme também a forma do corpo ou do rosto” (LE BRETON, 2010, p. 78).

Com base nesta formulação, destacam-se alguns dados: a) a aparência, *a priori*, concerne ao sujeito que a detém, assume uma posição implícita relacional (apreciativo/depreciativo) captada pelo outro; b) o outro, observador, forma um conceito independente do observado ou a sua revelia; c) o conceito elaborado fixa-se antecipadamente (pré-conceito) e d) encaixa-se numa categoria social ou moral. Essa elaboração aliada à reprodução infundada torna-se a base do estereótipo. Na mesma linha, Le Breton ensina como os estereótipos emergem de modo mais fácil sobre as aparências físicas e as transformam em estigmas, ou seja, em marcas de imperfeição moral ou de pertencimento de raça. Esses dois subtipos de estigma citados foram identificados nos estudos de Goffman (2004) como as culpas de caráter individual (vontade fraca, crenças falsas e rígidas, desonestidade, vícios, etc.), os estigmas tribais (raça, nação, religião e classe social), e, ainda, acrescentou um terceiro tipo: as abominações do corpo ou deformidades físicas. No entanto, para esse autor todos os tipos possuem as mesmas características sociológicas:

[...] um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social quotidiana possui um traço que se pode impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus. Ele possui um estigma, uma característica diferente da que havíamos previsto (GOFFMAN, 2004, p. 6-7).

No quesito racial, Le Breton (2010) avalia como o corpo é lugar de valor e imaginários, e que o racismo é derivado do imaginário do corpo: “O processo de discriminação repousa no exercício preguiçoso da classificação: só dá atenção aos traços facilmente identificáveis (a meu ver) e impõe uma versão reificada do corpo”

(p. 72), obstruindo a percepção do observador para a possibilidade de operar em outras variáveis, não aquelas treinadas pelo olhar racista. Para o autor, nesta lógica, o Outro passa a representar o que o seu corpo é: “o homem não é nada mais do que um artefato de sua aparência física, do corpo imaginário ao qual a raça dá nome” (p. 73).

No Brasil, o projeto de embranquecimento – que estrategicamente se fixou de modo falacioso e engendrou, em sua prática discursiva, a negação do outro –, o mito da boa aparência é seu resultado mais nefasto, já que projeta, até os tempos atuais, o indivíduo a um abismo de interminável busca corporal em tornar o seu corpo-sujeito aprazível à leitura do outro. Assim, mito, no sentido aqui estudado, significa uma opinião irreal do fenômeno (da aparência) elaborada e aceita pelos grupos humanos exercendo papel significativo nas escolhas individuais e coletivas. Estas três etapas, elaboração, aceitação e exercício, quase concomitantes, têm como fonte transmissora o discurso. No primeiro processo, ou fase executiva do mito, a elaboração discursiva tem função valorativa e busca validar seus enunciados, que servem para explicar o fenômeno; em seguida, a aceitação garante a fase anterior, e, neste momento, legitima o mito; por último, ao ser aceito, o mito é colocado em prática e, ao entrar em exercício, influencia comportamentos, cria vínculos e se estabelece. Nesta sequência, o mito da boa-aparência parece trama fácil de ser descosturada, entretanto, seu tecido esmerado tem história longa, conforme pontua Ramos (1955, p. 6):

Nas condições iniciais da formação do nosso país, a desvalorização estética da cor negra, ou melhor, a associação desta cor ao feio e ao degradante afigurava-se normal, na medida em que não havia, praticamente, pessoas pigmentadas senão em posições inferiores.

De acordo com Ramos, o processo que chamou de espoliação racial se deu não só por mecanismos de dominação física, mas por meios de domesticação psicológica cuja base era a degradação estética da cor negra. À época de seu estudo, o autor identificou o ideal da brancura como um “sintoma de uma escassa integração

social” e uma condição a ser ultrapassada, embora ainda dominante como critério de estética social.

Para Gomes N. (2008) a não-integração do negro, no pós-abolição, favoreceu a manutenção de estereótipos em relação ao negro, já que a coisificação e representações negativas, justificadas pela escravidão, apenas adquiriram novos contornos, permanecendo os conflitos. Desta forma destaca: “[...] um negro integrado socialmente ainda é visto como alguém fora do seu lugar, pois ainda há uma expectativa social, introjetada em nosso imaginário, de que o único lugar que lhe pertence é o de ‘coisa’” (GOMES N., 2008, p. 137). Assim, ressalta uma persistência da imagem negativa da aparência do negro em razão da cor e do corpo. No mesmo estudo, analisa também as variantes limpeza/sujeira em relação ao componente étnico-racial e como ambas se conectam a aspectos morais como ordem, disciplina e elegância em oposição a pecado e falta de moralidade:

Podemos questionar que, em nossa sociedade, o cuidado com o corpo é um comportamento considerado desejável para qualquer grupo social e de que nem sempre tal expectativa está associada ao racismo. Mas, quando esse cuidado é sempre vinculado aos sujeitos que possuem uma aparência física específica, ligado a determinado pertencimento étnico/racial, ele se torna preocupante. Quando essa aparência física é vista *a priori* como suja e sem higiene, a situação se torna mais preocupante ainda. (GOMES N., 2008, p. 141).

Tais estereótipos são preocupantes porque reforçam o racismo e emergem na intenção de ‘re-instituir’ este lugar, ou seja, o lugar de coisa, então, na impossibilidade de fazê-lo, resta nutrir o mito, dotando-o de poderes para classificar, impor limites e manter sob controle o corpo coletivo.

Alia-se a isso a quantidade de discursos difundidos na mídia em torno da aparência. De anúncios publicitários a filmes, a busca inexaurível do corpo ‘ideal’, na modernidade, assume valor incontroverso: “Ele é psicologizado e torna-se um lugar alegremente habitável graças a esse suplemento de alma (suplemento de símbolo)” (LE BRETON, 2010, p. 87). Assim, há uma manifesta

preocupação social com a aparência estendida a todos e influencia os sujeitos nas escolhas dos usos de seus corpos, exercendo uma pressão, segundo Rodrigues (1979, p. 47): “[...] imprime-se sobre a própria estrutura somática individual, de forma a fazer do psíquico, do físico e do coletivo um amálgama único que somente a abstração pode superar”.

Contudo, na dimensão étnico-racial, houve um aniquilamento da expressão “boa aparência” para pessoas de cor negra em consequência de um discurso historicamente construído que exterminou a imagem de beldade nas pessoas negras e, em seu lugar, produziu um estigma em relação à cor, inferindo, na linguagem de Goffman (2004, p. 8), “Construímos uma teoria do estigma; uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social”. Tais diferenças são nutrientes para fomentar uma série de crenças ligadas à aparência do negro e da negra.

Desta maneira, estas crenças socialmente compartilhadas se estendem não só aos discursos da mídia, mas também aos demais como os políticos e os pedagógicos. Estes últimos visíveis nos currículos, livros didáticos, sala de aula e demais contextos educacionais. Neste caso, para Dijk (2008), tamanho seu alcance, o discurso pedagógico determina a ideologia oficial e dominante, controla o conhecimento e sua prática pode impossibilitar mudanças, já que os mecanismos ideológicos dominantes se inscrevem de modo rotineiro nos espaços institucionais.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

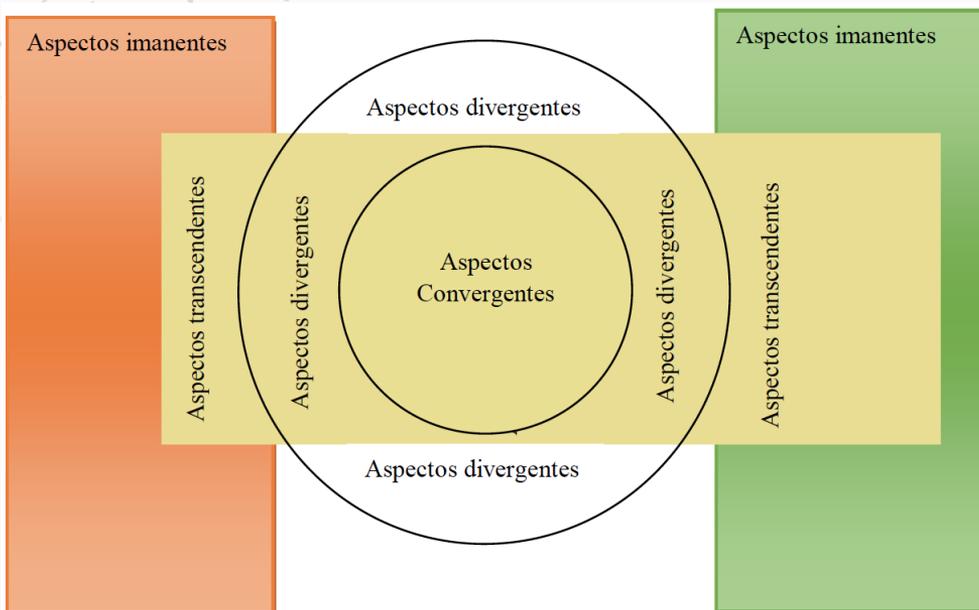
Para compreender como as práticas discursivas manifestas marcam as relações de gênero e étnico-raciais, optou-se pelo estudo de casos. Neste recorte de pesquisa, a análise justaposta foi realizada, em duas instituições pedagógicas – a partir da questão aberta (Houve ou há algum sentimento de desconforto em relação ao volume ou textura de seus cabelos?) e dos diálogos nos grupos focais – a fim de verificar aspectos convergentes e divergentes nas relações de gênero e étnico-raciais no cotidiano de jovens negras autodeclaradas.

Para isso, optou-se por estudantes de cursos de Pedagogia no Brasil e em Moçambique. A instituição selecionada no Brasil, localizada no Estado da Bahia, foi escolhida em virtude desta região ter mais de cinquenta por cento da população parda ou preta, constituindo-se em um estado majoritariamente negro, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). Quanto a Moçambique, a Província eleita foi a de Maputo, cujos estudos censitários indicam que “A vasta maioria da população, 95,1%, é negra. Em termos absolutos, este grupo corresponde a 1,040,682 pessoas. A população não negra da capital do país é de 53,946 pessoas, o que representa 4,9% do total” (INE, 2007, p. 28).

Para a aplicação do questionário, foram selecionadas respondentes jovens, considerando o conceito de juventude aplicado aos dois países. Quanto a isso, no Brasil, o recorte etário está de acordo com Estatuto da Juventude, aprovado pela Lei n.º 12.852, em agosto de 2013 (BRASIL, 2015), ou seja, jovens de 15 a 29 anos. No entanto, em Moçambique, há maior abrangência para a faixa juvenil: “[...] na República de Moçambique, define-se **jovem** como todo o indivíduo moçambicano do grupo etário dos 15 aos 35 anos” (MOÇAMBIQUE, 2012, p.7). Quanto à seleção dos participantes dos grupos focais foi adotado o modelo de amostra intencional, por apresentar vantagem em relação à escolha do local e dos participantes cujo processo de seleção se dá mediante os critérios estabelecidos pelo pesquisador, nos moldes de Patton (2002). Neste caso, para os estudos qualitativos, segundo Hernández Sampieri; Fernández Collado e Baptista Lucio (2006, p. 272), este tipo de amostra é significativo, pois consegue: “obter os casos que interessam ao pesquisador e que oferecem uma grande riqueza para a coleta e análise dos dados”.

Vale ressaltar que as unidades de comparação expressas, embora atreladas às respectivas localidades (Brasil/Bahia e Moçambique/Maputo), contemplam seus contextos educativos específicos, com cautela para não tornar ou tomar como genéricos aspectos particulares; por isso a preferência pela análise justaposta, que expõe divergências e convergências lado a lado, como esboça a representação na Figura 01.

Figura 01– Representação gráfica do estudo comparativo



Fonte: Elaboração da autora

Legenda: Caixa Calumba (Maputo) Casa Baobá (Salvador) Participantes e respondentes

Simbolicamente, os retângulos verticais representam as localidades estudadas e o retângulo horizontal que as atravessa perpendicularmente representa os participantes da pesquisa. Neste, em suas localidades, figuram os aspectos iminentes e fora dele, no círculo maior, os transcendententes. O círculo menor simula as convergências e, entre as circunferências, na coroa circular, estão as divergências encontradas.

As instituições pesquisadas foram ficticiamente nomeadas de Caixa Calumba e Casa Baobá, respectivamente em Maputo e Salvador; enquanto as participantes dos GFs foram identificadas com nome de flores a fim de preservar-lhes o anonimato. Na totalidade, foram aplicados 382 questionários (200 respondentes em Caixa Calumba e 182 em Casa Baobá) e realizados 13 grupos focais (8 em Caixa Calumba e 5 em Casa Baobá).

O procedimento de análise aplicado aos instrumentos foram o programa, aplicativo do tipo científico, *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) para os questionários e análise de

conteúdo nos moldes propostos por Bardin (2011) para as narrativas. Entretanto, neste recorte, como trata-se de uma pergunta aberta também se valeu da análise de conteúdo como dispõe Bardin (2011, p. 37):

A análise de conteúdo é um conjunto de *técnicas de análise das comunicações*. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (grifos no original).

Isso significa que este tipo de análise é possível em diversos conteúdos, seja para avaliar ou evidenciar códigos linguísticos, iconográficos ou semióticos. Neste estudo, buscou-se especificamente analisar as mensagens escritas e orais tendo como base a organização do material que dividido em dois grandes blocos correspondentes às localidades pesquisadas.

## **CABELOS: CONFORTOS E DESCONFORTOS EM CAIA CALUMBA E CASA BAOBÁ**

Inicialmente, vale lembrar que localidades estudadas (Brasil/Bahia e Moçambique/Maputo) foram consideradas em seus contextos educativos específicos, ou seja, Caia Calumba e Casa Baobá. Neste sentido, retomando a Figura 01, os retângulos verticais e o retângulo horizontal respectivamente simulam as localidades estudadas e as participantes/respondentes, como indica a legenda da Figura 01. Por sua vez, simbolicamente estão representados na mesma figura inclusive nos círculos e na coroa circular, aspectos alcançados neste estudo.

Antes, vale dizer que pesquisar em uma perspectiva comparativa foi o maior desafio da pesquisa. De modo que a opção metodológica eleita para apresentar os dados gerados e coletados nas duas instituições pesquisadas foi a análise justaposta, isto é, os itens obedeceram a uma mesma sequência para facilitar a leitura e os dados foram comparados entre si e entre as instituições. Em seguida, buscou-se desvelar aspectos das duas localidades apresentando, como citado, a partir da questão aberta (Houve ou há

algum sentimento de desconforto em relação ao volume ou textura de seus cabelos?) e dos grupos focais.

O quesito sobre os cabelos foi escolhido porque sobre eles a sociedade exerce um rígido controle (LE BRETON, 2010). Neste entendimento, Mercer (2005) reforça que o cabelo nunca é um “fato” porque está quase sempre preparado, ou seja, modelado de alguma forma pelos homens. E complementa “[...] o cabelo é apenas uma matéria-prima, processado por práticas culturais que assim o investem com ‘significados’ e ‘valor’” (MERCER, 2005, p. 300). Entretanto, estes múltiplos significados e valores podem ser positivos e negativos. Tratando-se de cabelos de pessoas negras, ancorados nas teorias que pautaram o racismo científico, os opostos macio/duro (textura), longos/curtos (tamanho), louros/pretos (cor) e demais marcadores impuseram um sistema de valoração capilar permeados pelo ideal da branquura. Esta (des) valorização negativa foi marcada durante muito tempo por uma estética que oficializava um padrão de beleza capilar determinando o que é bonito e/ou feio. Neste contexto, alguns destes padrões foram demonstrados nas localidades estudadas. Por exemplo:

Caia Calumba	Casa Baobá
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cabelo e chapinha espalhada que não cresce, muito pouco e duro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desde pequena, escuto que meu cabelo é ruim e duro.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diz-se muito que nosso cabelo é da carapinha.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em alguns momentos, ao longo da minha vida, ouvi que meu cabelo é duro.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Já ouvi que meus cabelos não crescem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ouvi coisas do tipo: coqueiro, bombril.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Já ouvi que meu cabelo não é bonito, é duro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Feio e crespo.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ouvi que meus cabelos são muito duros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Me chamavam de fábrica de bombril.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que <i>dreads</i> são para drogados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Já ouvi, cabelo bombril.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que meus cabelos são muito duros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que o meu cabelo era duro.</li> </ul>

De acordo com estes relatos, em terras moçambicanas, a expressão ‘duro’ foi mais comum, enquanto em terras brasileiras, o cabelo ‘bombril’<sup>1</sup> se destaca, embora no conjunto, todos os ter-

1 Bombril: marca brasileira de palha de aço utilizada para limpar louças, especialmente panelas.

mos (feio, não bonito, ruim, carapinha, coqueiro, para drogados) são igualmente pejorativas, ou seja, usados para insultar, ofender ou humilhar. No Brasil, uma das expressões mais agressivas atribuídas ao cabelo negro é 'bombril', dada a rigidez do produto e a utilização dele, frequentemente usado na limpeza doméstica. Ao mesmo tempo, a expressão 'carapinha', citada em ambas as localidades, tem sentido semelhante já que também remete a estofado, isto é, enchimento para chumaços. Tais práticas, todavia, não devem ser compreendidas de modo isolado, como já mencionado, o 'duro' está em oposição ao cabelo liso – geralmente, componente da fenotípica branca – este considerado bonito. Assim, os estereótipos em torno dos cabelos das pessoas negras – atributo mais visível da negritude ao lado da cor – impõem uma hierarquia ao estigmatizá-las, inferiorizando-as e discriminando-as, forjando um sistema de valorização de inclinação branca que, segundo Mercer (2005), neste sistema de valores, elementos africanos – sejam eles culturais ou físicos – são desvalorizados como índices de baixo status social, enquanto elementos europeus são positivamente valorizados como atributos que permitem a mobilidade ascendente. Ainda sobre esta hierarquia, vale destacar que, muitas vezes, estas marcas de inferiorização acompanham o indivíduo, desde a infância. Muitas estudantes salientaram a persistência de comentários insultuosos desde pequenas, como a seguinte narrativa, em Salvador:

*Ó mãe, eu quero cortar meu cabelo. Ai:*

- Não, você não pode fazer isso, você vai ficar feia e tal, mil coisas. E eu disse:*
- Eu vou cortar! Ai, eu tinha deixado um tempo sem utilizar produtos, química no cabelo, sem alisar, e aí foi quando eu realmente decidi e fui cortar. E quando eu cheguei lá, o ... fez tipo:*
- Você é gordinha, tá com o cabelo curto, sabe, mas eu falei: – eu quero cortar meu cabelo. Ele cortou, não fez o corte que eu quis, aí eu disse assim:*
- Não, pode cortar o cabelo, eu quero que você tire toda. O meu cabelo ficou muito curto, eu vim pra casa Joãozinho<sup>2</sup>. Minha mãe quando viu ela foi tipo*

2 Estilo de corte de cabelos bem curtos.

*super... Minha mãe chorou... E o rapaz que cortou o meu cabelo fez assim (Eu não chorei, eu fiquei rindo o tempo todo). Aí ele fez assim:*

- Menina, olha só, se eu terminar de cortar seu cabelo aqui e você quiser brigar comigo, vai ser eu e você saindo rolando nesse salão. Aí eu disse assim:*
- Não, pode cortar. Aí cortei e dali eu não tive nenhum problema. Adorei meu cabelo, achei muito bonito e eu vi como era o meu cabelo, porque eu era uma criança quando eu relaxava, então, eu não sabia como era o meu cabelo. Todo mundo perguntava como era seu cabelo? – Ah, meu cabelo é muito ruim!*

*É um discurso que você reproduz, que não é da sua opinião, é o que você ouve e vai falando, porque sua mãe disse assim:*

- Olha, eu alisei o seu cabelo, porque o seu cabelo era muito ruim. Aí quando perguntam: – por que você alisa o cabelo? Ah, porque era muito ruim. Sem conhecer... E eu sempre ouvia assim: – Ah, o seu cabelo não cacheia, não. O seu cabelo é muito crespo, ele não enrola, ele vai ficar tipo uma escadinha. Sim, mas eu quero saber como é meu cabelo. Quando eu cortei, eu vi o meu cabelo, eu também não teria problema se ele não enrolasse. Talvez não, porque eu acho que, pra mim, porque ele está assim com dificuldades de pentear, porque eu não sei mesmo lidar com essa situação ainda, mas quando eu vi que ele enrolava eu pensei:*
- Poxa, meu cabelo enrola! Todo me dizia que não enrolava, que meu cabelo, tipo, ia ficar parecendo um Bombril: – esse cabelo é ruim, esse cabelo é bom... Bombril! (Crisântemo, gf4).*

Interessante pontuar nesta fala o discurso da mãe que desaprova uma mudança no visual da filha, justificado pela condição (ruim) do cabelo da estudante. Quando a filha rompe, buscando conhecer seu cabelo que só o reconhecia pela fala do outro, a mãe se opõe, chora. Muito provavelmente porque ao alisar o cabelo da filha, buscava subterfúgios para esconder ou amenizar a negritude exposta no cabelo crespo. Ao mesmo tempo, os desafios da estudante não foram somente em casa; no salão, o profissional também reproduz o convencionalmente estabelecido, entre o que pode e o

que não pode fazer. Por fim, percebe-se como é libertadora a reflexão (“Poxa!...”), ainda que esteja diante do novo (“não sei mesmo lidar com essa situação ainda”). Entende-se que a narrativa é permeada por dois discursos, principalmente, o da mãe, que mantém a reprodução de discursos estereotipados e o da estudante que tenta rompê-los. Já, em Caia Calumba, a participante recorre à tradição para dizer:

*Nós já ficamos um tempo de dreads. Nossa mãe sempre fazia dreads. Nós nascíamos, já nos trançam, já nos fazem mechas. Então, nós crescemos com esse hábito. Então, isso já é um hábito, nós crescemos com o hábito. Não crescemos com cabelos normais, às vezes, fazemos mechas. Nós crescemos já assim (Nenúfar, gf1).*

Diferentemente do discurso anterior, esta fala juvenil sustenta que as modelagens dos cabelos foram aprendidas desde pequena, tais práticas tornaram-se hábito ao serem passadas de mãe para filha pela tradição – elemento vital da cultura, segundo Hall (2013). No entanto, a própria interlocutora afirma: “Não crescemos com cabelos normais”, neste caso, cabelos normais significam cabelos sem quaisquer intervenção ou naturais, contudo, cabelo nenhum é apenas ‘natural’, como instiga Mercer (2005), cabelos são sempre produzidos ou remodelados por convenções sociais ou intervenções simbólicas. Assim, estes modos de portar-se em relação aos cabelos (ou na ruptura do artifício ou na manutenção de práticas tradicionais) estão articulados com práticas culturais e, por isso, sempre sujeitos a transformações.

Prosseguindo a análise, observam-se estas mudanças nas duas instituições.

Caia Calumba	Casa Baobá
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adoraria que meus cabelos fossem mais longos.</li> <li>• Em relação ao volume, dizem que é muito cheio. Tenho trazido tratamentos para que diminua o volume, mas, infelizmente, Deus me fez assim.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antes, não aceitava o meu cabelo.</li> <li>• Já tive desconforto, hoje lido com meu cabelo crespo normalmente. Se precisar escovar, não vejo problema nisso.</li> </ul>

Caia Calumba	Casa Baobá
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O meu cabelo é muito pouco, por isso gosto de fazer tranças, tissagens e extensões.</li> <li>• Quanto aos meus cabelos, não sofro desconforto nenhum, pois relaxo frequentemente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Meu cabelo é muito volumoso e crespo, por isso faço relaxamento.</li> <li>• Quando utilizava meus cabelos cacheados era sempre criticada por ter um cabelo volumoso, isso fazia com que eu estivesse usando os meus cabelos sempre presos.</li> </ul>

Como se constata, a aceitação dos cabelos negros (adoraria/não aceitava) muitas vezes é um conflito para as jovens negras. Como já citado, muitos significados sobre os cabelos estão impregnados de valores que superestimam os cabelos (lisos, longos e louros=LLL) que, em geral, representam o ideal de beleza branca, neste sentido, a busca pela aparência publicitada (LLL) pode-se tornar um desafio difícil a ser superado, submetendo-se as jovens negras ao uso indiscriminado de químicas para o efeito liso desejável ou a gastos vultosos com a compra de extensões para o efeito alongado. Assim, o mercado da (boa) aparência dita o que é considerado bonito e, mais uma vez – agora, usando o filão mercadológico – estampa um ideal negro a ser almejado, semelhante ao ideal branco de beleza, trata-se de um consentimento à conquista da boa-aparência.

Nas relações de trabalho, duas pesquisas realizadas em Salvador (FIGUEIREDO, 1994; PAIM; PEREIRA, 2011) investigaram o critério da boa aparência voltado para estereótipos raciais. A primeira afirmou que: “O requisito da boa aparência leva a um mecanismo de auto-exclusão. Do total das entrevistadas 80% alegavam que não procurariam trabalho que exigisse boa aparência...” (FIGUEIREDO, 1994, p. 36), enquanto a segunda destacou: “A hipótese de que a boa aparência é um critério fundamental para ser secretária foi corroborada” (PAIM; PEREIRA, 2011, p. 16). Nos grupos focais, ficou comprovado que a aparência negra, visível pela cor ou pelos cabelos, influencia a contratação, tanto pelas entrevistadas em Caia Calumba (gf3) como em Casa Baobá (gf4):

*Por exemplo, na área de emprego, as mulheres e homens claros têm mais facilidade de obter um emprego do que as escuras (Antúrio, gf3).*

*Eu acho que fica disfarçado: \_Ah, não tem não! Mas se eu tivesse concorrendo com uma pessoa branca do olho azul e ela fosse inferior na parte intelectual, ela ia pegar a vaga. Se fosse, dizem que faculdade pública tem mais .... Se eu tivesse competindo com uma pessoa branca da UNIFACS5, com certeza ela vai ficar com a vaga, porque ela é branca, está no padrão, os pais provavelmente iriam gostar mais (Alamanda, gf4).*

Fica evidenciado que a aparência na modernidade se apresenta como um “capital”, uma espécie de moeda que é necessário investir, segundo Le Breton (2010, p. 78): “A única extensão do outro é frequentemente a do olhar: o que resta quando as relações sociais se tornam mais distantes, mais medidas”, isto é, hoje a aparência prioriza escolhas na fração que se esvai o olhar. Neste instante, os cabelos também se tornam bens estéticos almeçados, pela manipulação cosmética ou pela naturalização (aparência natural), cujos recursos disponíveis no mercado de consumo se aliam nesta construção. Não por acaso, muitas falas se reportaram a beleza estética capilar.

Caia Calumba	Casa Baobá
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nada. O meu cabelo é carapinha, mas sou satisfeita com ele.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Felizmente, faço parte do grupo que teve apoio da família em relação à aparência.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não tenho problemas com os cabelos. Simplesmente toda mulher faz o que está de acordo com seus desejos no seu cabelo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não, eu amo meu cabelo como ele é cacheado. Sempre ouvi elogios sobre meus cabelos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não, não existe. Já ouvi comentários e todos são positivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não, eu uso alongamentos e aliso meu cabelo porque gosto dele. Uso, mesmo sendo crespa.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não. O meu cabelo tem o volume que eu gosto e muitas mulheres apreciam.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não, que são bonitos.</li> <li>• Não há problemas. Passei por transição capilar e agora estou satisfeita.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não. Que são cumpridos, pois raramente as mulheres negras apresentam cabelos cumpridos na sua natureza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não. Nunca, que são bonitos e nunca deveria alisá-los.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recebo elogios porque tenho cabelos volumosos e bonitos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ouvi que alisado fica mais bonito, porém cacheado e natural me satisfaz.</li> </ul>

Fazendo um balanço dos relatos negativos e positivos sobre os cabelos – tomando-se este elemento como exemplo – e dos processos de transformação expostos neste estudo, observa-se:

1. De modo transcendente, as duas localidades vivenciam o fenômeno da globalização. Hall (2006, p. 74) argumenta que:

Os fluxos culturais, entre as nações, e o consumismo global criam possibilidades de “identidades partilhadas” – como “consumidores” os mesmos bens, “clientes para os mesmos serviços, “públicos” para as mesmas mensagens e imagens – entre pessoas que estão bastante distantes uma das outras no espaço e no tempo.

Isto justifica, em parte, as similaridades encontradas em relação à possibilidade de obter bens de consumo. Particularizando a área pesquisada, as estudantes moçambicanas e brasileiras demonstraram perfil muito aproximado, principalmente, na busca de serviços e produtos para a composição da aparência, cuja importância restou corroborada pela pesquisa. No entanto, a ideia de que todos comem bem no mesmo prato ou bebem de modo satisfatório na mesma fonte é falaciosa: “Todo mundo pode *desejar* ser um consumidor e aproveitar as oportunidades que esse modo de vida oferece. Mas nem todo mundo *pode* ser consumidor” (BAUMAN, 1999, p. 94).

Neste (des) compasso, “a comunicação partilhada” se dá na medida em que o consumo dos produtos globalmente partilhados substitui ou relativiza identidades partilhadas localmente, consequentemente, “a globalização é um processo desigual e tem sua própria “geometria de poder”, como avalia Hall (2006, p. 80).

2. Por sua vez, outra consequência da globalização indicada por Hall (2006) é que ela também pode conduzir ao fortalecimento de identidades locais ou à produção de novas identidades. Tratando-se de novas identidades, particularmente, em relação aos cabelos dos negros, Mercer (2005) recorda o estilo afro, que emergiu nos anos 70, do século passado. Para o autor, o movimento *black power*, ao

ênfatar o comprimento dos cabelos, buscava converter os estigmas da vergonha (pejorativamente mencionados) em orgulho, deixando-os crescer de modo *natural* (MERCER, 2005, p. 309). No entanto, a adesão ao movimento mundo afora, para Hall (2006), não significa que as identidades sejam a mesma coisa (cultural, étnica, linguística ou fisicamente) e sim vistas e tratadas como a mesma coisa (o outro, o não-branco) pela cultura dominante. Apesar destes vieses, acrescenta Hall (2006, p. 87): “[...] a identidade e a diferença estão inextricavelmente articuladas ou entrelaçadas em identidades diferentes, uma nunca anulando completamente a outra”.

Com isto, as culturas negras, tais como as brancas, passam por processos de transformação, no entendimento de Hall (2006) há uma fantasia ocidental em torno de culturas “étnicas”, que a compreendem como resistentes à mudança, mas, de fato, a globalização surte efeito em todas as partes, embora em ritmos diferentes. Não por acaso, a juventude entrevistada em Salvador se dá conta de que o consumo na metrópole é capaz de legitimar hierarquias, demarcar territórios e, no mercado da moda, fomentar o mito da boa-aparência.

3. Tratando-se de beleza negra, Gomes N. (2008) entende que essa é construída e reconstruída com base no contato dos negros com padrões estéticos abalizados pelos grupos brancos, que têm ocupado historicamente um papel político de dominação. Para Sodré (2000), a identidade negra não é construída naturalmente, ela aparece na História a partir da discriminação cultural orquestrada por indivíduos e grupos que se reconhecem como identidade branca.

Com base nestas argumentações, considerando beleza categoria histórica e socialmente construída, o encontro entre o indivíduo e o espelho social, forçosamente sempre será doloroso, em uma busca incessante destinada ao fracasso e à frustração. Neste sentido, infere Gomes N. (2008, p. 143):

É nesse espelho social que o negro brasileiro tem se olhado. Assim, ele se constrói como sujeito imerso numa tensão entre uma imagem socialmente

construída em um processo de dominação e a luta pela construção de uma auto-imagem positiva. Não permitir que tal imagem social destrua a sua auto-imagem é um desafio. Construir uma auto-imagem, um “novo negro”, que se paute nas referências identitárias africanas recriadas no Brasil, também o é. Esta última tem sido uma das estratégias de identidade construídas por uma parcela da população negra.

Gomes N. (2008, p. 289) ainda reforça “[...] quando a ideia de beleza é construída por um grupo, num contexto de dominação ou de diferenciação cultural, ela pode servir não só de marca distintiva como também discriminatória”.

Portanto, nesta construção, a boa e má aparência, respectivamente associadas à beleza e feiura, são inteiramente distintas, enquanto a primeira acolhe, abre portas, toma assento, a segunda levanta-se, retira-se e recolhe-se, já que o Outro excluído desloca-se ao não ter lugar ou não encontrar lugar. Sodré (2000, p. 262) reitera que “Não se trata apenas de isonomia (igualdade perante o sistema jurídico e social), mas principalmente de isotopia (igualdade de lugares)”. Ou pode-se dizer: que a primeira não se torne apenas um adorno e a segunda seja, de fato, assegurada.

## **CONCLUSÃO**

No Brasil ou em Moçambique, as divergências e convergências têm lastro. Neste sentido, impossível numerá-las, mas do ponto de vista das participantes e respondentes da pesquisa em relação aos cabelos, destacam-se convergências e divergências partindo-se do referencial lisos, longos e loiros (LLL).

Inicialmente, as estudantes foram unânimes em reconhecer os cabelos – tanto quanto à cor de pele – como alvo de preconceito e discriminação racial muito mais do que de gênero (cabelos de homem). A textura lisa dos cabelos é supervalorizada não somente pelos grupos sociais nos quais convivem, mas pelas próprias participantes e respondentes, que nem sempre sabem por que adotam esta modelagem, algumas justificativas tendem à praticidade, comumente utilizam chapinha (Casa Baobá) e extensões (Caia Calumba) para mantê-la.

De maneira geral, as reflexões advindas desta opção remetem à beleza, maciez, sedosidade. Quanto ao tamanho, os cabelos longos são igualmente preferidos. No entanto, aqui as opiniões são divididas entre os cabelos lisos e longos (LL) e os cabelos afros, crespos, cacheados, *dreads*, trançados, tissagens, estes associados ao comprimento longo. Raramente, alguma dessas modelagens é usada nos cabelos curtos, estes sempre preteridos, as falas “não crescem” e “não gosto porque são curtos” foram recorrentes. Neste quesito, vale acrescentar o termo “natural”, muito utilizado no sentido de modelar os cabelos sem química (na verdade, produtos químicos para alisamentos e/ou relaxamentos, pois o uso de produtos químicos capilares é frequente para lavar, pentear, secar, hidratar e outras ações consideradas cuidados).

No quesito modelagem, o penteado *dreads* é o mais estigmatizado, mencionado sempre como cabelos de drogados ou marginais. Os cabelos trançados foram encontrados com mais frequência em Caia Calumba, assim como as tissagens. Nesta localidade, o volume é valorizado, diferentemente de Casa Baobá, onde o volume é rejeitado. Quanto à cor, os tons pretos e castanhos escuros são as tonalidades favoritas, muito raramente o vermelho e nunca o loiro. Em síntese, as modelagens capilares habituais na instituição moçambicana têm referencial africano, ou seja, emprego de tranças e *dreads*, culturalmente passados pela família; no entanto, as extensões chegaram ao mercado africano, e têm tornado estas próteses sucesso nacional, assim, o cabelo liso e longo está lançado à moda do consumo. Já, as modelagens que inspiram as jovens baianas têm referenciais africanos, afroamericanos e europeus, principalmente em relação ao tamanho e textura. Em ambas as localidades, observou-se que as jovens tomam o seu pertencimento racial como um aliado, resignificando o que outrora não lhes era tolerado: o culto ao corpo e aos cabelos, ainda que o discurso estético apareça mais voltado para o consumo. Não obstante, surjam reflexões:

*Salvador tem um processo de desconstrução muito grande. As pessoas hoje coloridíssimas: é batom, é brinco, é cabelo, é fibra, botar rosa com verde... Então, a gente está em um processo de desconstrução que está chocando a sociedade, que é conservadora, tá causando muito estranhamento, mas eu estou*

*achando tudo isso muito bom, muito evolutivo!  
(Alamanda, gf2).*

Por fim, o processo de desconstrução citado envolve algumas questões interessantes: 1) É processo, ou seja, é movimento, é mudança; 2) Processo de desconstrução é modificar ou decompor o que já está posto, não se pode eliminar o que está aí, mas pode-se intervir nesta realidade; 3) Estas realidades não são transformadas sem as pessoas, sem a ação dos indivíduos (que chocam) e a reação (dos que conservam); 4) O Eu (a gente tá causando...) tem que fazer parte do processo, ser protagonista destas mudanças, como orienta Freire (2007, p. 78): “É preciso que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser”. Por último, esta desconstrução é trabalhosa e demorada, mas há espaços para desconstruir que as texturas são ruins, os cumprimentos estão errados, os volumes depreciam, os *dreads* marginalizam e tantos outros estereótipos e falsas suposições sobre os cabelos das negras. E espaços para construir. Muitos. As instituições pesquisadas são alguns destes.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Fábio Feliciano. O caso Simone André Diniz: A falta de acesso à justiça para as vítimas dos crimes raciais da Lei Caó. **Revista Sociologia Jurídica**, São Paulo, n. 11, p. 1-31. dez. 2011. Disponível em: <<http://www.sociologijuridica.net.br/numero-12/268-fabio-feliciano-barbosa-o-caso-simone-a-diniz-a-falta-de-acesso-a-justica-para-as-vitimas-dos-crimes-raciais-da-lei-cao>>. Acesso em: 22 fev. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Cidadania em preto e branco**. São Paulo: Ática, 2006.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: BOURDIEU, Pierre (org.). **Escritos de Educação**, Petrópolis: Vozes, 2003, p. 41-64.

BRASIL. **Lei nº. 12. 852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude. 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm)>. Acesso em: 13 abr. 2022.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Considerações sobre a etnografia na escola e prática investigativa sobre as relações raciais e de gênero. *In*: WELLER, Wivian, PFAFF, Nicolle (orgs.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010, p. 271-278.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

DIJK, Teun A. van. **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008.

FIGUEIREDO, Angela. O mercado da boa aparência: as cabeleireiras negras. **Análise & Dados**, Salvador, v. 3, n. 4, p. 33-38, 1994.

FRANÇA, Tereza Luiza de. Lazer – Corporeidade – Educação: o saber da experiência cultural em prelúdio. Natal-RN. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2003.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 2004.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos de identidade negra**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, Pilar. **Metodologia da Pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo**

**Demográfico 2010**: Características Gerais da População, Religião e Pessoas com Deficiência. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo\_Demografico\_2010/Caracteristicas\_Gerais\_Religiao\_Deficiencia/caracteristicas\_religiao\_deficiencia.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (INE). INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (INE). Indicadores sócio-demográficos da Maputo Cidade. Recenseamento Geral da População e Habitação, 2007. Disponível em: <http://www.ine.gov.mz/estatisticas/publicacoes/anuario>. Acesso em: 25 out. 2018.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo**: antropologia e sociedade. São Paulo: Papirus, 2003.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MERCER, Kobena. Black Hair/Style Politics. In: GELDER, ken; THORNTON, Sarah (eds.). **The Subcultures Reader**. 2. ed. London: Routledge, 2005, p. 299-311.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Juventude e Desportos. Política da Juventude. **Moçambique: MJD, 2012**. Disponível em: <http://www.mjd.gov.mz/index.php?option=com\_phocadownload&view=category&download=6%3Apolitica-da-juventude-ver-sas-17-de-fevereiro-2014&id=1%3Apoliticas&Itemid=110&lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2016.

PAIM, Altair dos Santos; PEREIRA, Marcos Emanoel. Aparência física, estereótipos e discriminação racial. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 2-18, 2011. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>>. Acesso em: 24 mar. 2022.

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative research & evaluation methods**. Thousand Oaks, Calif: Sage. 3 trd. edit, 2002.

PINTO, Regina P. A representação do negro em livros didáticos de leitura. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 88-92, nov., 1987. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/659.pdf>>. Acesso em: 01 ago 2020.

RAMOS, A. Guerreiro. **Patologia Social do "branco" brasileiro**. 2 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1955.

RODRIGUES, José Carlos. **O tabu do corpo**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1979.

SANSONE, Livio. Os objetos da identidade negra: consumo, mercantilização, globalização e a criação de culturas negras no Brasil. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 6, n.1, p.87-119, 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-93132000000100004>>. Acesso em: 24 mar. 2020.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SODRÉ, Muniz. **Claros e Escuros: Identidade, Povo e Mídia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.007](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.007)

# PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO ENSINO REMOTO EM TEMPO DE PANDEMIA DE COVID-19

[Maria do Socorro Lopes da Silva](#)

Doutoranda do Curso em Educação da Universidade Estadual do Ceará - UECE, socorrolopes.mi@gmail.com;

[Daliane do Nascimento dos Santos Rodrigues](#)

Doutoranda do Curso em Educação da Universidade Estadual do Ceará - UECE, dalia-nascimento@yahoo.com.br;

[Cícero Henrique Rodrigues](#)

Graduado pelo Curso de História da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, chenriquerodrigues87@gmail.com.

## RESUMO

O presente artigo objetiva compreender os desafios e possibilidades de práticas pedagógicas para a diversidade étnico-racial no ensino remoto em tempo de pandemia de COVID-19. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo exploratório-descritiva, para a coleta de dados, utilizamos o aplicativo *Google Forms* com perguntas abertas aplicadas a três professores de uma escola pública de Educação Básica no interior do Ceará. O presente estudo segue delineando conceitualmente as categorias e suas interações com os níveis de vivências de docentes embasados em teóricos, tais como: Santos (2008); Lima (2001); Munanga (2005); Anastasiou (2015); Mora (2010); Imbernón, (2011); Tardif (2002); e Mizukami (2004). O docente, em sua atuação, necessita de formação que possa refletir seu papel enquanto constituidor de variadas funções que perpassam o exercício da docência de uma forma complexa e significativa e que interfere diretamente nas

vidas dos discentes, tendo em vista que nas práticas pedagógicas dos docentes é sempre um desafio conduzir esse processo educacional, pois convive-se diariamente com o preconceito, discriminação e relações conflituosas. Assim, faz-se necessário suscitar reflexões, visões e ações de respeito e tolerância. O conjunto de dados revelou que o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação em virtude da pandemia de COVID-19, os desafios se intensificaram, desencadeando responsabilidades que jamais se esperava ao desenvolvimento profissional docente, o que causou precarização do trabalho, pois além da não preparação para tais ações, o ensino remoto traz a limitação na interação através de uma tela de um computador ou celular, trazendo de volta a ideia tradicional e tecnicista de que ensinar é papel do professor e aprender cabe apenas ao discente. Os resultados ainda sinalizam que a falta de uma efetiva ação de integração entre todos que constituem a escola ocasiona um distanciamento dos objetivos propostos nos documentos norteadores de uma educação para a diversidade étnico-racial.

**Palavras-chave:** Práticas pedagógicas, Diversidade étnico-racial, Ensino remoto.

## INTRODUÇÃO

No decorrer do processo histórico, a exclusão de pessoas negras se manteve, mesmo com o avanço significativo de todo o aparato legal que busca e luta pela igualdade de direitos e para o cenário educacional ainda é desafiador enfrentar o racismo estrutural.

Vivemos em uma sociedade multicultural, o que deixa-nos transparecer diferentes costumes, tradições e crenças em diversos espaços, demonstrando uma relação de disputa de poder. Corroboram Silva e Júnior (2017, p.303) quando afirmam que “é possível chegar à conclusão que se vive numa sociedade complexa e multicultural que está envolta por uma lógica de capital que incentiva os seres humanos ao individualismo e à competitividade, prevalecendo a perspectiva da eliminação do outro e do não reconhecimento da diferença [...]”.

Justificadamente, diante do cenário vivenciado, constata-se a relevância da discussão da categoria diversidade étnico-racial na perspectiva das práticas educativas através do ensino remoto e diante das matrizes curriculares.

Além desse cenário enfrentado pelos docentes, no ano de 2020 o ensino remoto surgiu como mais um desafio, já que foi implantado de maneira emergencial em virtude da crise sanitária causada pela pandemia de COVID-19, havendo a necessidade do distanciamento social para evitar contaminação. Na busca de continuar o processo educacional abrangendo desde a educação básica ao nível superior, houve uma corrida às plataformas digitais e à adesão imediata ao novo modo de ensino, sem uma ampla preparação dos docentes e dos demais envolvidos no processo ao ensino remoto com a responsabilidade na condução do ensino e aprendizado. Mizukami (2004, p.38) afirma que “a base do conhecimento para o ensino consiste de um corpo de compreensões, conhecimento, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa proporcionar processos de ensinar e de aprender, em diferentes modalidades de ensino”.

Nessa perspectiva, vale ressaltar que o docente, em sua atuação, necessita de formação para que possa refletir seu papel enquanto constituidor de variadas funções que perpassam em seu

exercício e que se apresentam de uma forma complexa e significativa incidindo diretamente nas vidas dos discentes.

É notório que a diversidade étnico-racial pode e deve ser trabalhada em todas as áreas do conhecimento, pois é pertinente ao contexto diário e contribui na formação dos sujeitos, possibilitando reflexões e posicionamentos críticos diante os desafios postos na sociedade, tendo em vista que durante o processo das práticas pedagógicas docentes convive-se com o preconceito, a discriminação e diversas relações conflituosas. Por isso faz-se necessário ações que suscitem reflexões e visões de respeito e tolerância.

Para Queiroz e Neves (2017, p. 80), as ações desenvolvidas de forma homogeneizadora favorecem a replicação de “[...] preconceitos, discriminações e episódios de violência física, provocados por confrontos entre identidades culturais relativas à raça, etnia, gênero, confissão religiosa, orientação sexual, geração, deficiência física e comunidades de referência”.

Então, é a partir da valorização, do respeito, da construção dos valores de uma identidade cultural que de fato se processa o desenvolvimento dos princípios de cidadania. Portanto, possibilita um emergir nas diferenças permitindo um diálogo frutífero dentro de um ambiente educacional.

Diante do exposto, o presente artigo objetiva compreender os desafios e possibilidades de práticas pedagógicas para a diversidade étnico-racial no ensino remoto em tempo de pandemia de COVID-19.

A metodologia centrou-se na abordagem qualitativa, do tipo exploratório-descritiva através de um questionário aplicado a três professores de uma escola da educação básica do interior do Ceará.

Destarte, o presente artigo segue delineando conceitualmente as categorias e suas interações com os níveis de vivências de docentes embasados em teóricos, tais como: Santos (2008); Lima (2001); Munanga (2005); Anastasiou (2015); Mora (2010); Tardif (2002); e Mizukami (2004). Finalizado a introdução, logo é apresentado a metodologia que permeia a pesquisa em busca dos achados. Na terceira seção, traz o conceito de diversidade étnico-racial: breve contextualização. Na quarta seção, apresenta-se a prática pedagógica e diversidade étnico-racial. Na quinta seção, intitulada de ensino: contexto e descontexto, apresenta o cenário educacional. A

sexta seção discute os dados encontrados e, por último, as considerações finais, fazendo um revide do objetivo proposto na pesquisa.

## METODOLOGIA

A pesquisa orienta-se pela abordagem qualitativa, do tipo exploratório-descritiva, com abertura às informações e novos conhecimentos. Assim, seu “foco é, principalmente, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que se pretende investigar” (MINAYO, 2013, p. 79).

Neste sentido, a realização da pesquisa se deu com os docentes que lecionam a disciplina de História em uma escola pública da educação básica no interior do Ceará. Tratava-se de uma escola de médio porte com 530 alunos e 22 professores de variadas áreas do conhecimento. Dos professores que lecionam História, escolhemos três de forma aleatoriamente.

Para a coleta de dados, utilizamos o aplicativo *Google Forms* com perguntas abertas, utilizando o celular como ferramenta de acesso rápido e preciso em virtude do distanciamento social. Na assertiva, foi solicitado a autorização através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando o rigor científico do estudo e a seguridade dos participantes. O questionário online é acentuado por Pereira (2009), como um recurso de fácil acesso, pois as respostas são criadas e gravadas online, agilizando o processo da pesquisa e uma aproximação maior com a realidade, além de contribuir com o distanciamento social e podendo ser acessado em momento necessário.

Logo após, os dados colhidos foram transcritos e interpretados conforme a análise de conteúdo de Bardin (2011) e com o referencial teórico, constatado nos tópicos adiante tecendo os dados. Para manter o anonimato dos sujeitos pesquisados, foram identificados por alfanúmeros: Professor 1 (P1), Professor 2 (P2) e Professor 3 (P3).

## DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

As marcas históricas deixadas através dos elementos culturais sempre trouxeram à tona aspectos ideológicos, supervalorizando a

cor branca e desprestigiando os de origem africana, consequentemente, classificando-os hierarquicamente e produzindo exclusões.

Essas relações de poder em relação a cor da pele, sempre foram estabelecidas no contexto social, causando desconfortos e interferências nos mais diversos âmbitos sociais, econômicos, culturais, religiosos, políticos e também educacionais.

Dessa forma, a diversidade étnico-racial que poderia ser elemento agregador e de aprendizado nos mais variados setores sociais, geralmente é marca para a discriminação e hierarquização para muitos sujeitos.

No que concerne o cenário educacional, as relações de poder são visibilizadas através do currículo adotado, pois ao longo de nossa história tem se traduzido em um currículo hegemônico, o que se traduz na falta de valorização de diferentes culturas.

As várias dificuldades encontradas, associadas à falta dos devidos esclarecimentos de um trabalho crítico e de forma ampla, que desvele em específico o movimento negro, este que atualmente passaram a colocar em evidência com a propagação de luta em prol dos direitos constituídos e muito tem contribuído para o desenvolvimento do saber, este que colabora com reflexões pertinentes aos sujeitos sociais a se posicionar e lutar por direitos que ao longo do tempo foram negados (SANTOS, 2007).

Desde o processo histórico da abolição dos escravos, vários conceitos de raça emergiram dando continuidade ao processo de exclusão e desigualdade dentro da sociedade, mostrando sempre as relações de disputas. Assim, enquanto prestigiam uns, desqualificam outros, e nessa relação de exclusão, alguns se manifestaram na luta pela igualdade. Pois, enquanto alguns sofriam grandes consequências de subordinação, outros descavam-se em reivindicar pela igualdade cidadã e a constituição dos direitos.

Em conformidade, Santos (2008, p. 30) afirma que:

os afrodescendentes devem ser reconhecidos em nossa sociedade com as mesmas igualdades de oportunidades que são concedidas a outras etnias e grupos sociais, buscando eliminar todas as formas de desigualdades raciais e resgatar a contribuição dos negros na formação da sociedade brasileira e, assim,

valorizar a história e cultura dos afro-brasileiros e africanos.

Neste sentido é que a escola deve ser primordialmente o local de reflexão e superação de todas as relações de segregação e desrespeito, independentemente de qualquer característica que difere os seres humanos.

Com a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que instituiu a inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo da Rede de Ensino (BRASIL, 2003), que surgiu a partir de reflexões e pressões após “III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância”, onde estiveram presentes diversos organismos do Brasil que lutam contra a discriminação racial, vários direcionamentos foram dados no cenário educacional. Porém, ainda há muito a progredir no sentido de sua efetivação, seja, no sentido de a temática chegar até os alunos, ou seja, na formação e preparação dos profissionais da educação em trabalhá-la no cotidiano escolar. Para tanto, refletiremos a seguir sobre as práticas pedagógicas com a temática diversidade étnico-racial.

## PRÁTICA PEDAGÓGICA E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

Atualmente, o trabalho desenvolvido pelo professor é marcado por exigências de um neotecnismo para atendimento de uma política de resultados e produtividade. Essa prática, sem uma devida reflexão, traz várias problemáticas, inclusive por esvaziamento da essência da profissão. Pimenta (2018) afirma que os organismos internacionais e de mercado da educação buscam a formação de um técnico prático isolando a teoria, que não reflita, não tenha o senso crítico e que seja apenas um multiplicador de tarefas. Para esses docentes, ao se depararem com essa situação, há um confronto de diferenciação com as orientações recebidas na formação inicial, fato que angustia, confunde e desvirtua a prática docente.

Para Lima (2001, p. 67), “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria”. Não obstante, a referida autora reflete que a prática deve ser entendida como práxis, numa junção

teórico-prática, objetivando uma ação mais humana e transformadora do contexto de realidade.

Dessa forma, a prática pedagógica vai além de meras técnicas de reprodução. Deve favorecer uma relação de construção e ressignificação de valores mútuos, de trocas de experiências significativas que efetivem a motivação, a vontade de construir juntos, do aprender, refletir e que de fato os sujeitos possam se posicionar de forma crítica diante das situações adversas postas no contexto social.

Neste interim, os professores necessitam desenvolver práticas que abordem temas relevantes que desvelem circunstâncias de discriminação e desrespeito, a exemplo da diversidade étnico-racial, circunstâncias essas, que são pertinentes pelas várias situações de conflitos existentes dentro da própria escola e nos mais diversos níveis e contextos sociais.

Para Munanga (2005, p. 15),

[...] alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional.

Considerando que todos esses elementos são condicionantes na realização de práticas que proporcionem o devido esclarecimento na tematização e problematização de experiências vivenciadas pelos alunos, o corpo docente da escola deve abordar no currículo a diversidade étnico-racial, independente da área do conhecimento, pois trata-se de um tema que perpassa todos os campos do conhecimento e ainda encontra-se ancorada na Lei 10.639/2003 que aborda as questões étnico-raciais em sala de aula.

Conhecer e refletir sobre essa lei coletivamente dentro do universo escolar, com todas as suas implicações e amplitude, primando sempre pela constituição de ações mais efetivas em seu cotidiano, trata-se de um dever educacional e social, principalmente em um contexto de pandemia em que o ensino remoto torna a práxis educativa ainda mais desafiadora para todos os envolvidos no processo educacional.

## ENSINO REMOTO: CONTEXTO E (DES)CONTEXTO

Para entender um pouco sobre o ensino remoto implantado de forma emergencial é preciso refletir sobre o processo de utilização das tecnologias educacionais. Logo, o emprego das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), mais do que necessário para manter conectada uma comunidade educacional, pode subsidiar as relações e promover a aprendizagem, desde que assegurada o uso pedagógico dessas tecnologias.

A constituição do ensino e aprendizagem e sua efetivação com o uso das TDICs, requer uma preparação docente para o desenvolvimento dessa inclusão à prática pedagógica. Portanto, se faz necessário um planejamento que articule essas ferramentas com as possibilidades de ações que efetivem o aprender, assim como também a avaliação das possíveis limitações que podem surgir no decorrer do processo.

Com a necessidade da implantação do ensino remoto com o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação em virtude da pandemia de COVID-19, os desafios se intensificaram, desencadeando responsabilidades que jamais se esperava ao desenvolvimento profissional docente, o que causou precarização do trabalho do professor, pois além da não preparação para tais ações, o ensino remoto traz a limitação na interação através de uma tela de um computador ou celular, trazendo de volta a ideia tradicional e tecnicista de que ensinar é papel do professor e aprender cabe apenas ao discente.

Assim, se eu expliquei um conteúdo, mas o aluno não se apropriou, posso dizer que ensinei, ou apenas cumpri uma parte do processo? Mesmo tendo uma sincera intenção de ensinar, se a meta (a apreensão, a apropriação do conteúdo por parte do aluno) não se efetivou plenamente, como seria necessário, ou esperado, para prosseguir o caminho escolar do aluno, posso dizer que ensinei? Terei cumprido as duas dimensões pretendidas na ação de ensinar? (ANASTASIOU, 2015, p. 2).

Esses questionamentos que a autora traz à tona, faz-nos repensar que ao longo do processo histórico, ora a postura do professor

foi centro do cenário do ensino e aprendizagem e ora o aluno se tornou o centro, como protagonista e produtor do conhecimento.

Nóvoa (2020, p. 9) acentua que:

[...] as melhores respostas à pandemia não vieram dos governos ou dos ministérios da educação, mas antes de professores que, trabalhando em conjunto, foram capazes de manter o vínculo com os seus alunos para os apoiar nas aprendizagens. Em muitos casos, as famílias compreenderam melhor a dificuldade e a complexidade do trabalho dos professores. Isso pode trazer uma valorização do trabalho docente e criar as condições para um maior reconhecimento social da profissão.

Neste sentido, importa salientar que quando é promovida a interação na relação entre os docentes, entre os pares, as trocas de vivências possibilitam benefícios coletivos fortalecedores e motivadores da aprendizagem significativa.

Ensinar bem significa, em essência, emocionar primeiro (despertar a curiosidade, um dos ingredientes básicos da emoção) e, a partir disso, abrir as portas da atenção e pôr em marcha os processos de aprendizagem e de memória. A Neurociência ensina que o que se recorda melhor é sempre aquilo cujo conteúdo tem um ingrediente emocional, aquele conteúdo que tem um significado importante para o aluno (MORA, 2010, p.1).

É notável as dificuldades encontradas pelos docentes no ensino remoto. Apesar disso, levamos em consideração as possibilidades diante dos esforços em garantir novas práticas para que a aprendizagem dos discentes ocorra, não esquecendo de despertar o nível emocional, abordando temáticas interessantes e atuais reverberando esse novo cenário, levando em consideração de que essa vivência não faz parte de seu cotidiano e nem dos discentes. Portanto, os limites são claros, mas essas ações também possibilitaram reflexões que no momento faziam parte do contexto e vivência social.

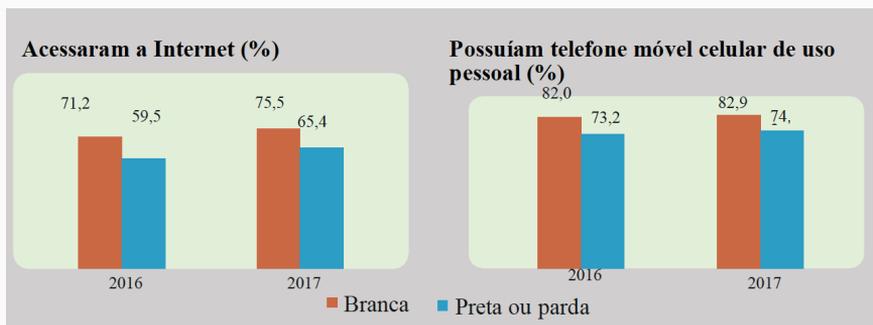
Depreende-se que a diversidade étnico-racial, mesmo em aulas remotas, é uma importante abordagem que traz em sua dimensão uma melhor compreensão de posicionamentos e

desigualdades sociais, permitindo uma visão sobre o novo prisma, seja no contexto histórico ou nas dimensões políticas, econômicas, educacionais e na atual conjuntura social.

## TECENDO OS DADOS

Buscando descrever melhor os desafios do ensino remoto no cenário brasileiro, verificamos através dos dados do IBGE que as pessoas brancas ainda superam as pessoas pardas e pretas na utilização da internet e posse de celular como demonstrado no Gráfico 1.

**Gráfico 1** - Pessoas de 10 anos ou mais de idade que acessaram a Internet e possuíam telefone móvel celular



**Fonte:** IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2016-2017.

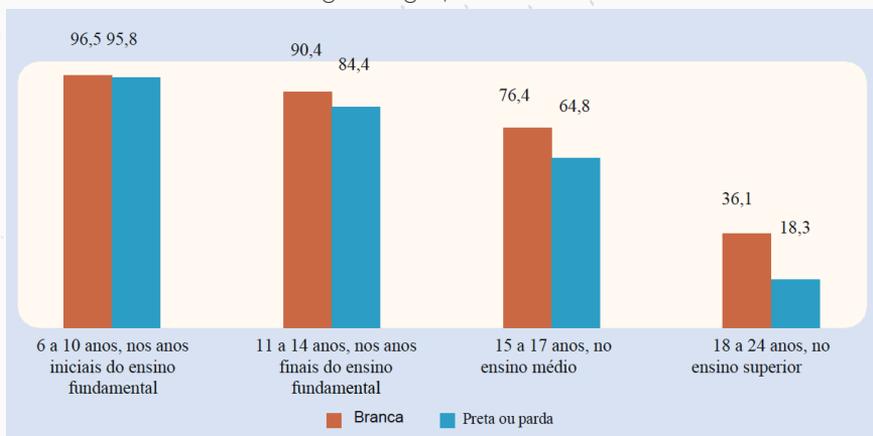
É visível o aumento entre os anos de 2016 e 2017 da população com acesso à internet e celular móvel. Ainda assim, evidencia-se que prevalece a população branca no acesso à internet e no uso do celular em relação a população preta ou parda. Esses dados, ilustram a desigualdade social que se arrasta no decorrer da história e a falta de oportunidade em variados aspectos, sejam eles econômicos, políticos ou sociais.

Dentro desse aspecto, esse cenário descrito, torna-se desafiador no desenvolvimento do ensino remoto, visto que para ser incluso nesse processo, faz-se necessário a anexação de equipamentos com internet. Dessa forma, grandes são os limites para os professores, gestores escolares, pais e discentes.

Ainda descrevendo a atual conjuntura educacional, analisamos o panorama geral em relação a frequência de pessoas brancas,

pardas e pretas nos diferentes níveis de estudo e idade, conforme o Gráfico 2.

**Gráfico 2** - Taxa ajustada de frequência escolar líquida da população residente de 6 a 24 anos de idade, segundo grupos de idade e nível de ensino (%)



**Fonte:** IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2018.

De acordo com o Gráfico 2, visualizamos que a frequência de crianças brancas, pardas e pretas aparecem em equilíbrio nos anos iniciais do ensino fundamental, enquanto nos anos finais há uma tímida diferença, o que nos leva a reflexão do acesso e permanência dos discentes em relação a cor quase equiparada. No entanto, isso se agrava no ensino médio e principalmente no ensino superior. Mesmo com as políticas de acesso, isso nos desvela e nos instiga a refletir sobre a questão racial no meio social e o seu impacto nas vidas desses sujeitos.

A partir da “igualdade nas diferenças” Candau (2008, p. 49) acentua que “[...] não se trata de, para afirmar a igualdade, negar a diferença, nem de uma visão diferencialista absoluta, que relativize a igualdade”, pois diante de um processo reflexivo e crítico é que vem à tona o debate sobre as variadas culturas e aspectos da diversidade étnico-racial.

Com o intuito de fomentar a discussão e visibilizar a seriedade da temática desse estudo e adentrar na compreensão dos desafios e possibilidades de práticas pedagógicas para a diversidade étnico-racial no ensino remoto em tempo de pandemia de COVID-19,

trazemos as falas de docentes para que possamos analisar a relação entre o fazer pedagógico e a diversidade étnico-racial. Quando indagados se a escola desenvolve algum projeto que contemple a diversidade étnico-racial, obtivemos as seguintes respostas: “Não.” (P1); enfatiza o próximo professor: “Não, apenas antes da pandemia no dia da consciência negra, alguns alunos se apresentavam” (P2); e ainda o último professor afirma: “Não conheço.” (P3).

Percebemos diante as falas as limitações da escola e dos docentes em abordar o tema, além de que se faz necessário refletir sobre o processo de formação desses profissionais, visto que devem ser reflexivos e investigadores, isto é, “formar um professor como um profissional prático-reflexivo que se defronta com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como uma forma de decidir e de intervir” (IMBERNÓN, 2011, p.41).

É imperioso ressaltar que o professor limita as suas práticas pedagógicas em virtude do não recebimento de uma formação que o prepare para o enfrentamento das incertezas e complexas situações do cotidiano, principalmente no que concerne à temática diversidade étnico-racial.

Seguindo a perspectiva da investigação, indagamos sobre a participação dos professores em formação para trabalhar com os alunos sobre diversidade étnico-racial e obtivemos os seguintes depoimentos:

*Não, desde que entrei ainda não foi promovido formação com esse tema. (P2)*

*Não, nas formações é visto mais a questão de participação dos alunos, ajustes de conteúdo do livro didático. (P3)*

As falas evidenciam que a formação contínua oferecida aos profissionais da educação, deixa-nos transparecer que o foco é apenas o conteúdo, totalmente enrijecida e que não proporciona a reflexão sobre a própria prática do professor, não promovendo a possibilidade de rever e de ressignificar esse processo de ensinar e aprender.

Lima (2008, p.198) acentua que “[...] a sociedade moderna tem exigido dos trabalhadores da educação desempenhos cada vez mais qualificados e eficazes para conviver com as contradições e os

problemas da sociedade [...] que se refletem na escola". Assim, a formação continuada se faz necessário quando não é imposta, mas quando é colocada de forma colaborativa e refletida com temas pertinentes ao cotidiano escolar.

Dando continuidade, foi indagado se o professor já se deparou com alguma situação de discriminação racial dentro da escola:

*Sim, infelizmente acontece esse tipo de discriminação entre os próprios alunos a nível de "brincadeira", ou seja, bullying. (P1)*

*Sim, entre os próprios alunos, pois eles não se respeitam e não respeitam funcionários e demonstram até preconceitos com alguns professores. (P3)*

De acordo com as respostas, vimos sinais visíveis da necessidade de uma efetiva articulação dentro da escola com um trabalho pedagógico que venha a impactar na forma de convivência de todos que compõem a escola. Tardif (2002) aponta três concepções de prática do professor: a primeira, enquanto arte; a segunda, enquanto técnica; e a terceira como desenvolvimento de uma consciência social, já que trabalham com sujeitos, pois o professor é a ponte que traz à luz da reflexão, proporcionando a produção de conhecimentos por parte dos alunos. Logo, a prática pedagógica é determinante para a escolha de temas relevantes na busca de construir uma postura autônoma e crítica.

Quando foram indagados se dentro da prática pedagógica costuma-se trabalhar com o tema diversidade étnico-racial:

*Sim, fundamentado na Lei 10.639/03, sendo conteúdo obrigatório, trabalho com situações reais para que reflitam sobre as atitudes de intolerância e desrespeito. (P1)*

*Quando possível, procuro apresentar vídeos ou músicas sobre a temática levando-os a perceber que somos iguais dentro das nossas particularidades... (P2)*

*Sim, de vez em quando trabalho com reflexões de manchetes, vídeos trazendo situações de valorização da raça negra. (P3)*

Analisando as falas dos docentes, percebemos ações pedagógicas ainda de forma tímida na relação do desenvolvimento de um trabalho entre os saberes escolares e a realidade social principalmente no que tange a diversidade étnico-racial, visto que a prática pedagógica é um dos elementos determinantes para a superação de diversas problemáticas de discriminação e preconceitos postas no cotidiano escolar, que merecem atenção e mediações que levem a reflexões através de diálogos críticos e que venham a impactar positivamente em mudanças diretamente na vida dos discentes.

Além dessas dificuldades, dando continuidade às reflexões, foi indagado sobre as possibilidades de trabalhar com a temática diversidade étnico-racial no ensino remoto:

*Sim, através de vídeos. (P2)*

*Parcialmente, gerando diálogos e valorizando a efetivação da lei com uma formação mais humanística, através de rodas de conversa, leitura de textos curtos que envolvem essa temática, vídeos, etc. (P3)*

Percebemos diante as falas dos docentes a dedicação e esforço mesmo no ensino remoto, mas são visíveis que as ações expressas se dão de forma isoladamente. Fica claro o modo como o ensino remoto impactou no isolamento dos docentes em relação as trocas de experiências e desenvolvimento das atividades e nas limitações da formação cidadã dos discentes.

Com o objetivo de refletir sobre a situação ora vivenciada, indagamos sobre os desafios enfrentados no desenvolvimento das práticas pedagógicas no ensino remoto:

*A distância de fato dificulta, pois o ambiente influencia para um melhor desenvolvimento das atividades. No ensino remoto muitos são excluídos. (P1)*

*Os professores deveriam ter um melhor preparo e maior acesso aos meios didáticos para tornar suas práticas pedagógicas mais efetivas para poder realmente lidar no dia a dia com os alunos a fim de criar práticas e hábitos construtivos de respeito mútuo e amor ao próximo, respeitando a diversidade étnica, bem como a dignidade humana. (P2)*

*Falta de acesso da maioria à internet, falta de atenção... alguns alunos têm ficado muito à vontade e assim, acabam acumulando as tarefas para fazer depois deixando assim de ter o rendimento desejado em alguns casos. (P3)*

A realidade expressada através das falas dos docentes nos permite refletir até que ponto se efetiva no contexto social as leis que estabelecem as garantias de direito dos cidadãos. Um dos importantes documentos que contempla todos os elementos norteadores educacionais é o Plano Nacional de Educação (2010) que em seu Art. 3 ressalta a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual;” e no inciso 10 é enfatizado a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”.

Nessa legislação, as metas estabelecidas são claras quanto a inclusão para uma educação voltada para a diversidade étnico-racial. Essa é uma diretriz clara que deve ser contemplada na educação básica.

Vários são os vetores que fortalecem o trabalho com a diversidade étnico-racial a ser desenvolvido no âmbito educacional, dentre eles podemos também destacar a ação do Movimento Negro, que

[...] deflagrou, em âmbito nacional, um processo de debate, que desestabilizou a esfera pública, lançou novas lentes para a educação básica, pôs em xeque os cursos de licenciaturas e deu ênfase às teorias críticas de educação focadas nos estudos culturais e na crítica pós-colonial (MIRANDA, 2013, p. 112).

Com base nessa reflexão de Miranda e no aparato de leis, percebemos que muito já se avançou, pois antes essa problemática era totalmente invisibilizada. Porém, cabe aos detentores e produtores de saberes refletir e dialogar para quebrar paradigmas estabelecidos e se propor ao desenvolvimento de um trabalho construtor de uma nova identidade relacional que dialogue de forma crítica com a política, a cultura e a sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, realizamos uma investigação buscando compreender os desafios e possibilidades de práticas pedagógicas para a diversidade étnico-racial no ensino remoto em tempo de pandemia de COVID-19. Com esse intuito, para nos aproximarmos da realidade ora vivenciada coletamos informações de professores do ensino de História dos anos finais do ensino fundamental de uma escola de educação básica.

É imprescindível refletir sobre a diversidade étnico-racial no cotidiano escolar, pois é nesse espaço de construção do saber que encontramos também ações de desigualdades e discriminações que exigem um olhar e ações que promovam uma transformação de atitudes, valores e opiniões, tendo como ponte mobilizadora as práticas pedagógicas.

As práticas pedagógicas são elementos essenciais no processo de desenvolvimento do ensino e aprendizagem, uma mola propulsora que em meio a pandemia de COVID-19 visibilizou-se através dos relatos dos sujeitos envolvidos. O ensino remoto traz possibilidades, mas os desafios são constantes aos docentes, que a cada dia buscam uma ressignificação e uma reverberação ao desenvolvimento das aulas.

No que concerne às práticas pedagógicas com a diversidade étnico-racial no ensino remoto é ainda mais difícil em virtude dos poucos elementos disponíveis aos docentes para o desenvolvimento das aulas remotas. A falta de uma efetiva ação de integração entre todos que constitui a escola, a torna ainda mais distante dos objetivos propostos aos documentos norteadores de uma educação para a diversidade étnico-racial.

Para finalizar, falar sobre o ensino no contexto pandêmico ultimamente é muito debatido nas pesquisas científicas e parece até repetitivo, mas traz, em seu bojo, dimensões antes nunca experimentadas e que requer reflexões e a necessidade de se investigar as minúcias que compõem as práticas pedagógicas e relacioná-las ao contexto social, carregado de incertezas e que nos mais diversos universos de formação educacional, possam primar pela igualdade de direitos e desvelem situações que antes eram invisibilizadas,

como a questão especificamente da diversidade étnico-racial e seus desdobramentos.

## REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa da Graças Camargos. **Ensinar, Aprender, Aprender e Processos de Ensino.** Disponível em: <http://www.cfn.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Oficina-3-Desafios-do-trabalho-docente-na-avaliacao-processual-Conteudo-utilizado-1.pdf>. Acesso em: 27 set. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: 70, 2011.

BRASIL. Lei nº 8.035-B de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial.** Brasília-DF, 2010. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=831421&filename=PL+8035/2010](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=831421&filename=PL+8035/2010). Acesso em: 02 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Inclui no currículo oficial a obrigatoriedade da História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras e da Educação de Relações Raciais em toda a educação básica (pública e privada). Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nos arts. 26-A e 79-B. **Diário Oficial.** Brasília-DF, 2003a.

\_\_\_\_\_. Lei nº10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9394, 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,** Brasília, DF, 2003b.

CANAU, V. M. F. Multiculturalismo e educação: Desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B; ANDAU, V. M. F. (Org). **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas.** 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.13-37.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estudos e pesquisas, informações demográficas e socioeconômicas.** Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html?=&t=resultados>. Acesso em: 03 de nov de 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MIRANDA, Cláudia. Currículos decoloniais e outras cartografias para a educação das relações étnico-raciais: desafios político-pedagógicos frente à lei nº 10.639/2003. **Revista da ABPN**, Goiânia, v. 5, n. 11, p. 100-118, 2013.

MIZUKAMI, M.G.N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**. Santa Maria, v. 29, n.2, 2004, p.33-49.

MORA, Francisco. Ensinar bem é emocionar. **Revista Pedagógica Pátio**, 55(14). 2010. Disponível em: <https://loja.grupoa.com.br/revistapatio/artigo/6329/ensinar-bem-e-emocionar.aspx>. Acesso em: 05 de set de 2020.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2ª edição. Ministério da Educação, Secretaria da Educação e Diversidade, 2005.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre estágio/prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v.8, n.23, p. 195-205, 2008.

\_\_\_\_\_. **A hora da prática: Reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente**. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

PEREIRA, Maria Manuela Barros Aguiar. **Google Docs: uma experiência no Ensino Profissional**. 2009. Dissertação (Mestrado em Multimídia). Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Centralidade da Didática e do Estágio nas Licenciaturas em Tempos Neoliberais. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino: Para onde vai a didática? 19., 2018, Salvador. **Anais**. Salvador, 03 a 06 set. 2018.

QUEIROZ, P. P.; NEVES, F. H. G. Sociologia escolar e culturas: Reflexividade crítica e educação intercultural. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade**, São Luís, 3, Número especial, p. 79-98, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal – das linhas globais e uma ecologia dos saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 79, nov. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYb-TRxnJ7THFDBrgc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 agos. 2020.

SANTOS, Ivone Aparecida. Educação para a diversidade: Uma prática a ser construída na Educação Básica. Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus de Cornélio Procopio. **Caderno Temático** – apresentado ao Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná – PDE, 2008.

SILVA, Roberta Herter da; JÚNIOR, Norberto Kuhn. Multiculturalismo, sociedades complexas e povos tradicionais: Uma perspectiva interdisciplinar. **Rev. de Humanidades**, Fortaleza, v. 32, n. 2, p. 295-304, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unifor.br/rh/article/view/7486/5557>. Acessado em 12 de jul. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.008](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.008)

# CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS: HISTÓRIA E CULTURA AFRO- BRASILEIRA E INDÍGENA DO NEABI-UFOP

**Clézio Roberto Gonçalves**

Professor do Curso de Pós-graduação em Educação das Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP, [clezio.goncalves@ufop.edu.br](mailto:clezio.goncalves@ufop.edu.br);

**Janete Flor de Maio Fonseca**

Professor do Curso de Pós-graduação em Educação das Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP, [flormaio@ufop.edu.br](mailto:flormaio@ufop.edu.br);

**Marcus Vinicius Fonseca**

Professor do Curso de Pós-graduação em Educação das Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP, [mvfonseca@ufop.edu.br](mailto:mvfonseca@ufop.edu.br);

**Verônica Mendes Pereira**

Professor do Curso de Pós-graduação em Educação das Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP, [veronica.pereira@ufop.edu.br](mailto:veronica.pereira@ufop.edu.br);

## RESUMO

Este texto tem por objetivo apresentar a experiência, em andamento, do curso de Pós-graduação em Educação das Relações Étnico-raciais: história e cultura afro-brasileira e indígena do NEABI-UFOP. O curso considera um conjunto de leis e diretrizes que orientam as práticas pedagógicas que devem contemplar a educação para as relações étnico-raciais na educação básica e o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Nesse sentido, a centralidade da proposta é possibilitar a implementação dessas leis e diretrizes, no que diz respeito às questões africanas, da diáspora negra e indígena. Assim, espera-se que, por meio de disciplinas que discutem as culturas e as histórias negras e indígenas, os cursistas repensem e construam

práticas pedagógicas que considerem a educação para as relações étnico-raciais. A proposta do curso está fundamentada em três pilares sobre as relações raciais na escola e na sociedade brasileira em geral. O primeiro pilar diz respeito às lutas dos movimentos sociais negros contra o racismo, o preconceito de cor e a discriminação racial. O segundo tem como base a recente legislação antirracista do Estado Brasileiro com impactos e desafios na sociedade, que reverbera leis internacionais. O terceiro e mais importante pilar refere-se às práticas de promoção da igualdade racial que devem ser empreendidas dentro do ambiente escolar, a fim de promover a educação das relações étnico-raciais, objetivo principal dessa formação. Dessa forma, espera-se promover práticas escolares de valorização da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, decorrentes de preceitos legais como a Lei 10.639/03 e 11.645/08. Em torno desses pilares, o curso pretende contribuir para diminuir a lacuna existente no sistema básico de educação brasileira no que se refere às questões das africanidades e indígenas, no sentido de contribuir para esclarecer as ideias construídas socialmente sobre essas temáticas.

**Palavras chave:** Educação antirracista, Lei 11.645/08, africanidades, indígenas.

## INTRODUÇÃO

A mobilização do movimento social negro no Brasil pela reparação, reconhecimento e valorização da História, da Cultura e da Identidade negra, teve no final do século XX e início dos XXI momentos de grandes conquistas, principalmente aquelas voltadas para a implementação de práticas educativas de combate ao racismo e a discriminação racial. A propósito, neste artigo estamos entendendo racismo e discriminação racial, como

**racismo** é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas” (MUNANGA, 2004, p. 24).

Ou seja,

**racismo** é um sistema que estrutura nossas relações cotidianamente. Paradoxalmente, ele funciona para todos: brancos e não brancos, de modo a enredar ambos numa ideologia que mascara as relações sociais objetivas, fazendo o racismo parecer algo natural e inevitável; criando estereótipos que são vistos como verdadeiros, estáticos e imutáveis; naturalizando e omitindo as relações de poder e de dominação” (GOMES In: GONÇALVES e MUNIZ, 2016, p. 83).e

E, por sua vez, segundo a Convenção sobre Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965),

**discriminação racial** é (...) qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferências baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha como objeto ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, o gozo ou exercício em condições de igualdade,

os direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político, social ou cultural, ou em qualquer outro domínio da vida pública” (Convenção sobre Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial, 1965).

Assim sendo, um grande marco para essa luta foi a participação do Brasil no fórum de Durham (África do Sul, 2001) quando o Estado Brasileiro assinou o compromisso de criar políticas públicas de combate ao racismo. Será ao longo da primeira década do século XXI que registraremos os principais avanços. A principal delas começa com a assinatura da lei 10639/03 que tornava obrigatório o ensino de História da África, e da Cultura Afro-brasileira, e que se completou com a lei 11645/08 instituindo também a obrigatoriedade da História da Cultura Indígena.

A criação da SEPIR (Secretaria de Promoção da Igualdade Racial) em 2003 e da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) 2004 promoveram no país políticas de implementação das Ações Afirmativas, que é uma terminologia utilizada para definir as iniciativas públicas ou privadas que têm como objetivo alterar realidades sociais estruturalmente marcadas por desigualdades. Uma das estruturas utilizadas foram os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs) que ficaram responsáveis pela produção de material didático, elaboração de cursos de formação e capacitação de professores para que desenvolvessem práticas de promoção da igualdade racial, assim como a divulgação da cultura negra, no espaço escolar.

## APRESENTAÇÃO DO CURSO

É neste contexto que em 2008 é criado por professores, técnicos e membros do movimento negro ouropretano o NEAB-UFOP, cuja oficialização ocorreu em 2012, por meio da Portaria Reitoria UFOP 338/12. Os principais objetivos do Núcleo seriam: a realização da formação inicial e continuada de professores na temática da Educação para as Relações Étnico Raciais; e com a parceria com o Fórum pela Igualdade Racial de Ouro Preto (FIOP), ampliar o debate sobre a questão racial na universidade. Desde então, o Núcleo de Estudos Afro Brasileiros, NEAB-UFOP, esteve atuante

nas discussões sobre as Ações Afirmativas a serem implementadas na UFOP, como na adoção do Sistema de Cotas, atuando com a comunidade através do apoio de jovens coletivos negros, em parceria com o FIOP, dialogando com a comunidade de Ouro Preto, e, em especial, se constituindo como um dos núcleos mais produtivos da universidade.

Na Portaria Reitoria 300/20, o NEAB oficializa sua nova nomenclatura NEABI (Núcleo de Estudos Afro brasileiros e Indígenas), reconhecendo seus projetos e pesquisas relacionados às questões indígenas. Organizado em torno de uma coordenação colegiada, hoje o NEABI possui entre seus membros cerca de 90 integrantes: professores de diversos departamentos da Universidade, técnicos administrativos, alunos de graduação e pós graduação, membros da comunidade das cidades de Ouro Preto e Mariana, integrados a coletivos como o Braima Mané, o COMPIR-Outro Preto, COMPIR-Mariana, Movimento Negro de Ouro Preto, Movimento Negro de Mariana, além de uma rede de trocas e parcerias com professores e pesquisadores de outras instituições nacionais e internacionais.

Com a mudança de sigla, NEAB para NEABI, são ampliados os objetivos do núcleo:

- I. estimular a pesquisa, o ensino, a extensão e o debate, nos *campi* da UFOP, em torno das questões relacionadas aos afro-brasileiros, africanos e indígenas, em articulação com as diferentes áreas do conhecimento desta universidade;
- II. sensibilizar/mobilizar a comunidade acadêmica (docentes, discentes e técnicos administrativos) e a comunidade externa, acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais, história e cultura, africana, afro-brasileira e indígena em diálogo com os marcadores sociais da diferença (gênero, religião, classe social etc);
- III. fomentar a formação inicial e continuada de licenciandas(os) e bacharelandas(os) da UFOP com vistas à implementação das alterações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a saber, nos termos das Leis 10.639/03 e Lei 11.645/08;
- IV. planejar e ministrar cursos acerca das temáticas atinentes ao que dispõe a Lei nº 10.639/03 que tornava obrigatório

- o ensino de História da África, e da Cultura Afro brasileira, e que se completou com a lei 11645/08 instituindo também a obrigatoriedade da História da Cultura Indígena, preferencialmente com os sistemas públicos de educação;
- V. incentivar a criação de programa institucional de formação continuada para acadêmicas(os), servidoras(es) e sociedade civil, em relação à temática afro-brasileira, africana e indígena;
  - VI. promover, sistematicamente, seminários e fóruns de discussão em busca da formação de uma sociedade que reconheça e respeite a diversidade étnico-racial brasileira;
  - VII. instituir mecanismos de acompanhamento do processo de implementação e avaliação das Políticas de Ação Afirmativa da UFOP;
  - VIII. coordenar as ações e investimentos financeiros, humanos e materiais, com vistas à conformação de uma política de combate ao racismo institucional na UFOP;
  - IX. promover o intercâmbio com as instituições de ensino brasileiras e estrangeiras, ONGS e setores público e privado, para discussão de problemas referentes às questões afro brasileiras, africanas e indígenas;
  - X. realizar encontros com especialistas para que toda a comunidade da UFOP, bem como a comunidade externa possa participar e tomar conhecimento das ações empreendidas pelo NEABI/UFOP;
  - XI. incentivar projetos de apoio ao acesso de estudantes afro-brasileiros, africanos e indígenas, na UFOP.

A produção acadêmica do NEABI-UFOP se estende por uma publicação densa de livros, artigos, capítulos de livros, participação de seus integrantes como convidados em lives, congressos e eventos acadêmicos similares, além de diversos projetos de pesquisa, ensino e extensão, com destaque para a educação das relações étnico-raciais, de gênero, história e memória negra, religiosidades em diferentes linguagens, contextos e abordagens. Outro destaque é o projeto da Rádio UFOP que ampliou o alcance das discussões do núcleo a comunidade acadêmica e não acadêmica. Destacamos, ainda, a atuação dos grupos de pesquisa, como o GELCI (Grupo de

pesquisa sobre linguagens, cultura e identidades), o GPDS (Grupo de Pesquisa em Dialetoologia e Sociogeolinguística) e o Grupo de Formação de Professores para as Relações Étnico Raciais, além de inúmeros grupos de trabalho e de pesquisa em que participam e colaboram vários professores membros do NEABI-UFOP.

Nos últimos anos, o Congresso Internacional - Pensando Áfricas e suas Diásporas - vem reunindo centenas de estudantes, professores, pesquisadores e demais interessados, de vários lugares do Brasil e do exterior. O conjunto diverso de discussões produzidas durante os eventos podem ser acessados no periódico com o mesmo nome, nos anais e sites das edições do evento.

Com uma rotina já estabelecida, o Ciclo de Conferências do NEABI-UFOP, caminhando para sua 10ª edição, vem proporcionando aos integrantes e demais interessados, uma formação continuada sobre a temática das relações étnico-raciais e correlatas.

A experiência do NEABI-UFOP com a pós-graduação não é nova, tendo sido realizada, em 2014, como pós-graduação lato-sensu, o Curso de Especialização UNIAFRO: Promoção da Igualdade Racial na Escola, que teve como objetivo principal: promover a educação antirracista no âmbito da educação básica e superior, visando à preservação e o empoderamento da cultura material e imaterial afrodescendente no Brasil. O curso foi ofertado em cinco polos de Educação à Distância, a saber: Barroso (MG), Campinas (SP), Mariana (MG), Ponte Nova (MG) e Timóteo (MG).

A proposta de formação continuada - Curso de Especialização Uniafro: promoção da igualdade racial na escola - em nível de aperfeiçoamento com ênfase na promoção da igualdade racial na escola concebida na Universidade Federal de Ouro Preto está fundamentada em três pilares vinculados ao trabalho docente sobre as relações raciais na escola e na sociedade brasileira em geral. O primeiro pilar diz respeito às lutas dos movimentos sociais negros contra o racismo, o preconceito de cor e a discriminação racial. E, preconceito real,

como todos os preconceitos, é uma ideia preconcebida e cristalizada, que se restringe a uma pequena gama de significados quase sempre negativos. Ideias como a da excessiva sexualidade negra, de que o negro tem o samba no sangue, de que todos sabem

sambar, de que 'quando não suja na entrada, suja na saída', de que 'preto não sente dor', de que sempre está em posição subalterna são ideias restritivas acerca do que é ser negro". (GOMES In: GONÇALVES e MUNIZ, 2016, p. 83).

O segundo pilar tem como base a recente legislação antirracista do Estado Brasileiro com impactos e desafios na sociedade, que reverbera leis internacionais. O terceiro pilar refere-se às práticas de promoção da igualdade racial na sociedade brasileira e as práticas escolares de valorização da história e cultura afro-brasileira e africana, decorrentes de preceitos legais como a Lei 10.639/03. Em torno desses pilares, o curso pretende contribuir para o aprofundamento do campo das relações raciais no Brasil e também para elaboração de aportes teóricos e críticos sobre a promoção da igualdade racial na sociedade brasileira.

Houve, ainda, em 2015, o curso de Aperfeiçoamento Culturas e História dos Povos Indígenas. Além disso, seus professores se responsabilizam amplamente em assumir disciplinas sobre a temática étnico-racial em diversos cursos de graduação da UFOP.

Renovado com a Portaria da Reitoria de 2020, que mudou a nomenclatura e empossou uma nova coordenação, o NEABI-UFOP agora se projeta para os demais campi da UFOP. Uma primeira experiência foi a aproximação consolidada com o CEAD (Centro de Educação Aberta e a Distância), no Morro do Cruzeiro, em Ouro Preto, onde agora possui um espaço permanente e devidamente equipado para desenvolvimento de suas atividades, atendimento presencial etc. O objetivo deste processo de expansão para além do fortalecimento da presença em Ouro Preto, é fortalecer as parcerias com o Departamento de Educação e Tecnologias (DEETE), na oferta de cursos de aperfeiçoamento e pós graduação nas modalidades Híbridas e a Distância, além de ampliar as atividades extensionistas e culturais, experiência que acreditamos que em breve também se repetirá no campus de João Monlevade (MG).

O NEABI-UFOP reafirma seu compromisso com a Universidade Federal de Ouro Preto colaborando com a reitoria, as pró-reitorias e todas as unidades acadêmicas, sempre que convidado. É nesse sentido que o Núcleo se faz presente nas bancas de heteroidentificação, nos inúmeros eventos acadêmicos e culturais, além das

atuações nos grupos de trabalho e pesquisa. E, ultimamente, vem propondo ciclos de formação para os membros integrantes das bancas de heteroidentificação étnico-racial na UFOP.

A proposta de projeto do curso, objeto desse artigo, se justifica, considerando-se um conjunto de leis e diretrizes que orientam as práticas pedagógicas que devem contemplar a educação para as relações étnico-raciais na educação básica e o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, a saber: a Constituição Federal de 1988, Art. 215; o Parecer CNE nº 03/2004, a Resolução CNE nº 01/2004 e, ainda, a Lei 9.394/1996 - LDB, com a redação dada pelas leis 10.639/2003 e a lei 11.645/08. Nesse sentido, a centralidade da nossa proposta é possibilitar a implementação dessas leis e diretrizes, no que diz respeito às questões africanas, da diáspora negra e indígenas. Dessa forma, esperamos que, por meio de disciplinas, propostas na organização curricular do curso, que discutem as culturas e as histórias negras e indígenas, os cursistas tenham a possibilidade de repensar e construir práticas pedagógicas que considerem a educação para as relações étnico-raciais.

A proposta desse curso de especialização está fundamentada em três pilares sobre as relações raciais na escola e na sociedade brasileira em geral. O primeiro pilar diz respeito às lutas dos movimentos sociais negros contra o racismo, o preconceito de cor e a discriminação racial. O segundo pilar tem como base a recente legislação antirracista do Estado Brasileiro com impactos e desafios na sociedade, que reverbera leis internacionais. O terceiro e mais importante pilar refere-se às práticas de promoção da igualdade racial que devem ser empreendidas dentro do ambiente escolar, a fim de promover a educação das relações étnico-raciais, objetivo principal dessa formação.

Destacamos que, uma legislação antirracista é fruto de uma luta antirracista, mesmo que,

(...) um modo de desmobilizar a luta antirracista consiste em se dizer que não somos racistas, pois vivemos numa nação mestiça. Outros dizem que não dá para saber quem branco ou quem é negro no Brasil. Será? Bem, já vimos o quanto os mestiços negros também são afetados pela exclusão social. Negar o racismo afirmando que vivemos numa democracia racial

também é uma maneira de mobilização. A cidadania no Brasil tem cor. (GOMES In: GONÇALVES e MUNIZ, 2016, p. 83).

Dessa forma, vamos promover práticas escolares de valorização da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, decorrentes de preceitos legais como a Lei 10.639/03 e 11.6445/08. Em torno desses pilares, o curso pretende contribuir para diminuir a lacuna existente no sistema básico de educação brasileira no que se refere às questões das africanidades e indígenas, no sentido de contribuir para esclarecer as ideias construídas socialmente sobre essas temáticas.

Pesquisas realizadas por membros do NEABI-UFOP e por meio de ações e experiências do PIBID (Programa Instituição de Bolsas de Iniciação a Docência) de História, Cultura e Literatura Africana e Afro-Brasileira, e PIBID Afro e Indígena, coordenado por pesquisadores do NEABI, atestam a falta de materiais didáticos sobre as temáticas em questão, bem como mostram que as práticas pedagógicas não trazem essas populações para os seus planejamentos cotidianos, de forma a promover uma real equidade racial nas escolas. Infelizmente, essas experiências locais expressam um universo mais amplo do nosso país e só atestam que há um longo caminho a ser percorrido para a efetiva implementação do ensino da história, da cultura africana e suas diásporas e da história e cultura indígena nas escolas brasileiras.

Ao estabelecer o conhecimento das lutas dos movimentos sociais negros e indígenas, como um pilar fundamental em um curso de especialização sobre Promoção da Igualdade racial, o que se tem vista é a desconstrução do discurso da democracia racial como um tipo de narrativa que, além de velar as práticas racistas existentes na sociedade, contribuiu para retardar o debate político sobre as desigualdades raciais existentes no Brasil. O tratamento do indígena, assim como do negro, como tema de pesquisa no meio acadêmico, não foi suficiente para produzir mudanças políticas nas relações raciais brasileiras, e em parte se deve ao fato de que as pesquisas produzidas pela Antropologia e pela Sociologia não visavam interferir em nossa realidade política. Enquanto a pesquisa em Antropologia enfocava aspectos como a religião, a música, a dança e a culinária, a pesquisa em Sociologia enfocava a integração dos

negros e indígenas na sociedade de classe, como se o problema fosse se resolver nesse processo de integração. Essa produção, além de não problematizar o racismo institucional no Estado Brasileiro, não reverberava no currículo escolar, onde os conteúdos culturais e sociais da herança africana no Brasil eram subsumidos em temas folclóricos, e a história das lutas de resistência política dos negros contra o regime escravista e o sistema colonial racista eram invisibilizadas, tanto no Brasil como na África. Guardadas as diferenças, o tratamento dado às populações indígenas do país seguiu caminhos semelhantes. Tanto do ponto de vista do desejo de integração quanto em relação à folclorização das culturas e histórias desses povos.

A partir da década de 1980, os movimentos sociais negros intensificaram as denúncias de racismo na sociedade brasileira, direcionando um dos focos dessa denúncia para o sistema educacional e os rituais pedagógicos da escola, considerados não apenas como reprodutores do silêncio sobre as práticas racistas e da invisibilidade da herança cultural afro-brasileira, mas também das desigualdades raciais existentes no Brasil. Os diagnósticos sobre essa realidade foram tomando dimensões mais abrangentes na medida em que os militantes negros foram ingressando na universidade e desenvolvendo pesquisas nos programas de pós-graduação das áreas de Ciências Humanas e Sociais com enfoques diferentes daqueles que vinham sendo desenvolvidos na Academia. Esse deslocamento, de parte da militância negra para a universidade, resultou em um novo ativismo negro com enfoque acadêmico, que contribuiu para potencializar a luta política e jurídica em defesa de ações afirmativas na sociedade brasileira. Uma vez que, a ação afirmativa, quando promovida pelo Estado, pode ser considerada como uma política pública redistributiva, que procura estabelecer a alocação mais igualitária dos bens sociais. Aplicada à educação, trata-se de uma política compensatória, que se inscreve no campo da luta contra as desigualdades educacionais para grupos desfavorecidos.

Foi, também, com a chegada dos indígenas nas universidades, na década de 1990, portanto de forma mais tardia que a dos militantes negros, que um novo cenário começa a se desenhar, dessa

vez protagonizado pelos próprios indígenas, que vão nos atualizar sobre as suas lutas, às suas histórias e culturas.

Com essa perspectiva de atuação, os movimentos sociais negros e indígenas passaram da mera denúncia do racismo, do preconceito racial e da discriminação para a luta por políticas de ações afirmativas como medidas reparatório-compensatórias dos sistemas racistas e desiguais brasileiro. A visada em torno das ações afirmativas para segmentos excluídos das conquistas sócio-políticas no Brasil teve como foco mais tenso os diagnósticos sobre as desigualdades de acesso ao ensino superior público no Brasil. Houve uma grande polarização em torno da política de cotas raciais no ensino superior público, pois os setores que negavam a existência do racismo na sociedade brasileira, operavam, e ainda continuam operando, com o pressuposto de que as nossas desigualdades de oportunidades são sociais e não raciais. A pouca presença de negros e indígenas no ensino superior público, nos cursos de maior seletividade era atribuída a deficiências na educação básica. O acesso de negros/as ao ensino superior através de cotas raciais era considerado uma afronta ao sistema de mérito acadêmico, historicamente garantido para estudantes de trajetórias escolares exitosas, aos quais estavam destinados os postos de poder e mando do Estado Brasileiro. Para os detratores das políticas de ação afirmativas com cotas raciais nas universidades públicas, a solução para ampliar o acesso de negros e indígenas na universidade teria de ser através de investimento na educação básica em geral, a fim de garantir uma melhor preparação dos jovens para o ingresso na universidade pública. A reprodução das desigualdades raciais e do racismo na educação básica e no ensino superior nunca foi considerada pelos detratores das políticas de ação afirmativas. Basicamente, eles ignoraram as pesquisas do campo da Educação que identificavam problemas no funcionamento do currículo escolar com relação ao trato de negros, negras e indígenas que tinham a escola como *locus* de produção de baixa autoestima. Além de argumentar contra a existência de conflitos e problemas raciais de maior gravidade no Brasil, os detratores das políticas de ação afirmativas se recusavam também a defender tratamento especial no campo das políticas públicas para enfrentar as desigualdades raciais, estatisticamente medidas por institutos de pesquisa como o IPEA.

É nesse contexto que a construção de uma legislação antirracista no Brasil pode ser compreendida como decorrência de três aspectos diferenciados, mas inter-relacionados, como a luta dos movimentos sociais negros contra o racismo, em organizações de abrangência nacional como o MNU, o Grucon, os APNs, Niziga: Coletivos de Mulheres Negras, Cenarab e a Unegro, cujo corolário foi a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida, realizada em Brasília no dia 20 de novembro de 1995. O segundo aspecto importante foram as pesquisas desenvolvidas nos Programas de Pós-graduação, que produziram um novo ativismo negro e desvelaram a situação de desigualdade raciais e a tentativa de naturalização do racismo na escola e na sociedade, evidenciando a negação da história e cultura afro-brasileira e africana como valores civilizatórios no currículo escolar. O terceiro aspecto diz respeito à legislação internacional resultante da III Conferência das Nações Unidas Contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e as Intolerâncias Correlatas, realizada pela ONU em Durban- África do Sul, 2001, na qual o Brasil desempenhou papel de destaque, assumindo inclusive a relatoria do evento. Esses três aspectos, acompanhados por uma tímida participação de negros e militantes na gestão pública, contribuíram para elaboração de um conjunto de leis que modificaram o arcabouço jurídico do Estado Brasileiro no trato com a questão racial, como a Lei 10.639/03, a Lei 11.645/08, a Lei 12.288/10, a Lei 12.711/12.

Ainda que a Constituição de 1988 contemple a educação escolar indígena específica e diferenciada, as ações que marcam a chegada dos indígenas às universidades só vão ocorrer na década de 1990, por meio de convênios com a FUNAI e instituições privadas, através do PROUNI. E, mais tarde, por meio das ações de dois segmentos: PROLIND (Programas de Licenciaturas Interculturais Indígenas), criado pelo MEC, e a oferta de vagas especiais ou suplementares em cursos regulares. De acordo com Amaral (2010):

Antes da Lei Federal nº 12.711/2012, cerca de 50 instituições de ensino superior desenvolviam políticas de ingresso de estudantes indígenas por meio de licenciaturas interculturais, ou vagas reservadas ou suplementares, o que em boa parte garantiu o

ingresso efetivo desse público nas universidades brasileiras até a promulgação da referida lei.

Uma das ideias-chave para o tratamento das temáticas indígenas é o reconhecimento da multiétnicidade e da pluralidade cultural. No Brasil contemporâneo existem mais de 239 povos indígenas (Censo IBGE, 2010) “que, cultural e linguisticamente, representam uma magnífica soma de experiências históricas e sociais diversificadas, de elaborados saberes e criações, de arte, de música, de conhecimentos, de filosofias originais, construídos ao longo de milênios pela pesquisa, reflexão, criatividade, inteligência e sensibilidade de seus membros. (...) Sua variedade e sua originalidade são um patrimônio importante não apenas para eles próprios e para o Brasil, mas, de fato, para toda a humanidade” (*Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas/RCNEI*, MEC, 1998). No entanto, os povos indígenas vêm sendo concebidos indistintamente, a partir da perspectiva do *índio genérico*, sem contemplar as especificidades em termos culturais, linguísticos, de histórias de contato com a sociedade nacional, de projetos de futuro e de presente, dos movimentos e entidades criadas em defesa de seus direitos, de sua inserção em espaços políticos e de gestão pública, de seu protagonismo frente às relações com o Estado brasileiro, suas instituições, e com a sociedade nacional.

Dentre os desafios enfrentados para implementar a legislação antirracista e a promoção da igualdade racial nas escolas brasileiras, encontra-se aquele que se refere à compreensão da história e cultura afro-brasileira como processo e *locus* de afirmação de múltiplas identidades africanas no Brasil, consubstanciadas na territorialização e reexistência negra nas comunidades quilombolas, nas irmandades dos homens pretos, nos reinados de Nossa Senhora do Rosário, nas comunidades religiosas de tradição africana, nos clubes negros, nas escolas de samba, blocos afros, afoxés e nos grupos de capoeira. Os saberes produzidos nesses espaços e tempos bricolam experiências identitárias que remetem ao modo como os africanos reelaboraram sua forma de vida e reinterpretaram as cosmovisões africanas para continuar existindo no Brasil. Com efeito, outros saberes têm sido produzidos pela juventude negra que vivencia a experiência poético-musical do Rap e do Funk, demandando um esforço crítico da escola e do currículo para o trato

da diversidade étnico-racial na sua complexidade histórica, social e cultural.

No entanto, os projetos sobre o trato da diversidade étnico-racial que têm sido desenvolvidos nas escolas, até mesmo como disciplinas em cursos de formação de professores, nem sempre levam em consideração essa complexidade. A decisão de abordar as relações raciais, a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no campo genérico das diversidades, além de não abranger a questão política da promoção da igualdade racial, promovendo uma educação antirracista, também não contribui para a valorização das heranças culturais e religiosas dos africanos e indígenas no currículo escolar. É nesse sentido que a proposta deste curso arrola quatro módulos disciplinares, abordando a história e cultura afro-brasileira e indígena, a África e suas diásporas, o currículo e as questões étnico-raciais negras e indígenas e as questões de língua e literatura africanas e da diáspora, e a História e Culturas Indígenas com o foco na promoção da igualdade racial, conforme temáticas organizadas no quadro 1, a seguir:

**Quadro 1** - Eixos Estruturantes do Curso

Módulos	Tema	Carga
I	Educação e Novas Tecnologias	60
II	Política Educacional e Diversidade no Brasil	75
III	História e Educação das Relações Étnico-raciais	135
IV	Culturas e Práticas Pedagógicas e Diversidades	90

**Fonte:** Autores

Esse conjunto de disciplinas está focado no currículo escolar como construção realizada, não apenas com base na legislação educacional em vigor, mas também como decorrência de uma seleção cultural atravessada por clivagens de gênero, raça, classe, relações de poder e concepções de homem, mundo, sociedade, crença e ciência. Em torno dessas clivagens, serão desenvolvidas reflexões que desnaturalizem e problematizem as práticas escolares sobre a formação humana.

Sendo assim, o objetivo do curso aqui apresentado é “promover a educação para as relações étnico-raciais no âmbito da educação básica, visando a promoção de práticas pedagógicas que tenham a história e cultura africana e afro-brasileira e indígena como pilares para a promoção da igualdade racial”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O curso que foi proposto ao Conselho Universitário pelo NEABI-UFOP, em 2021, vem considerando um conjunto de leis e diretrizes que orientam as práticas pedagógicas que devem contemplar a educação para as relações étnico-raciais na educação básica e o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, a saber: a Constituição Federal de 1988, Art. 215; o Parecer CNE nº 03/2004, a Resolução CNE nº 01/2004 e, ainda, a Lei 9394/1996 - LDB, com a redação dada pelas leis 10639/2003 e 11.645/2008. Nesse sentido, a centralidade da nossa proposta do curso em andamento é possibilitar a implementação dessas leis e diretrizes, no que diz respeito às questões africanas, da diáspora negra e indígenas. Dessa forma, o projeto de curso proposto inclui disciplinas que discutem as culturas e as histórias negras e indígenas, os cursistas, com isso, passam ter possibilidades de repensar e construir práticas pedagógicas que considerem a educação para as relações étnico-raciais.

Destacamos, aqui, que o curso de Pós-graduação em Educação das Relações Étnico-raciais: história e cultura afro-brasileira e indígena do NEABI/UFOP, em andamento, vem, de maneira concreta e efetiva, (i) promovendo a formação teórica para a abordagem informada sobre as realidades contemporâneas dos Povos Indígenas no Brasil nas propostas pedagógicas das escolas, bem como os principais conceitos teóricos envolvendo o continente africano e a experiência da diáspora nas Américas; (ii) implementando práticas pedagógicas que levem em consideração a experiência identitária, territorial e religiosa de matriz africana no ensino básico; (iii) repensando as bases curriculares tradicionais e promover mudanças que levem em consideração a ideia de currículo como documento de identidade, a fim de incluir a população afro-brasileira e indígena; (iv) oferecendo formação com vistas à apropriação de referenciais

conceituais para o conhecimento e valorização da sociodiversidade indígena; (v) identificando e desconstruir noções equivocadas sobre os povos indígenas, valorizando a multietnicidade e a pluralidade cultural como patrimônio dos Povos Indígenas e da sociedade brasileira; (vi) combatendo os preconceitos linguísticos relacionados à população negra, por meio do conhecimento da influência e da riqueza das línguas africanas no português brasileiro, bem como das principais personalidades negras presente no âmbito das artes e literaturas, promovendo, dessa forma, a possibilidade de diminuir no contexto escolar o preconceito linguístico existente contra a população negra; (vii) ampliando, por intermédio da EAD, o acesso às tecnologias educacionais para a formação docente.

## AGRADECIMENTOS

Agradecimentos especiais aos professores, professoras, alunos e alunas do Curso de Pós-graduação em Educação das Relações Étnico-raciais: história e cultura afro-brasileira e indígena do NEABI-UFOP.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Wagner R. do. A presença dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: trajetórias e pertencimentos. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, pp. 93 (235), dez 2012.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui 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 União, Brasília, 22 jun. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.288**, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, 21 jul.

2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm)>. Acesso em: 01 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 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.

Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)>. Acesso em: 01 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 01 jun. 2016.

GOMES, Janaína. Por uma educação antirracista. In: GONÇALVES, Clézio Roberto; MUNIZ, Cassandra da Silva (Org.). **Educação como prática da igualdade racial na escola**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

GONÇALVES, Clézio R., MUNIZ, Cassandra da S. (orgs.). **Educação como prática da igualdade racial na escola**. Belo Horizonte: Mazza, 2017, 294 p.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo, Editora 34, 256 p.

MENEZES, Aline R., GONÇALVES, Clézio R., MUNIZ, Cassandra da S. (orgs.) **Práticas pedagógicas na promoção da igualdade racial**. Curitiba: Brasil Publishing, 2017, 269 p.

MUNANGA, Kabengulê. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Niterói (RJ): UFF, 2004.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019, 124 p.

SOUZA, Ana Lúcia S. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: hip hop. São Paulo: Parábola, 2011, 170 p.

SOUZA, Ana Lúcia S. (org.). **Cultura política nas periferias**: estratégias de reexistência. São Paulo: Fundação Pereu Abramo, 2021.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.009](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.009)

# CRÍTICA AO RACISMO RELIGIOSO NO ENSINO RELIGIOSO: PROPOSIÇÕES PARA A SUPERAÇÃO DA IDENTIDADE COLONIAL

**Valdicley Eufrausino da Silva**

Mestre em Educação. Graduado em Ciências da Religião. Docente do Departamento de Ciências da Religião da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. E-mail: [valdicley\\_bambucha@yahoo.com.br](mailto:valdicley_bambucha@yahoo.com.br);

**Paulo Cavalcante de Albuquerque Melo**

Graduado em Ciências da Religião/UERN. E-mail: [paulomelocr@gmail.com](mailto:paulomelocr@gmail.com);

## RESUMO

Historicamente, o atual Componente Curricular de Ensino Religioso possui um lugar privilegiado no sistema público de ensino brasileiro. Carrega consigo toda a história da aniquilação de Pindorama e a construção do Brasil, assim como, produziu, de modo explícito, os extremismos cristãos nas salas de aulas. Apesar de observarmos mudanças significativas no âmbito legal, didático e pedagógico a partir dos anos de 1970, os discursos produzidos sobre o componente serviram mais como adaptação ao sistema público, pois não alterou a identidade colonial que o sustenta na educação pública do país. Com base em um levantamento bibliográfico, objetivamos criticar, neste trabalho, o descaso do Ensino Religioso com as religiões e sistemas de crenças africanos e afrodescendentes. Para tanto, apresentamos a história do referido Componente Curricular na educação pública brasileira e qual o tratamento que ele conferiu às religiões negras. Partimos da constatação de que o Ensino Religioso tem uma identidade (neo)colonial que é responsável por inúmeras formas de violência contra os/as negros/as. Entendemos que o problema não põe em evidência apenas o etnocentrismo ou a intolerância religiosa, mas sim o racismo religioso, que tem

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.009](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.009)

CRÍTICA AO RACISMO RELIGIOSO NO ENSINO RELIGIOSO:  
PROPOSIÇÕES PARA A SUPERAÇÃO DA IDENTIDADE COLONIAL

o epistemicídio como um dos principais arcabouços que mantém a sua estrutura enquanto propagadores de hierarquizações e desigualdades nos alicerces do currículo, da identidade e da prática pedagógica ligada ao componente. A caráter de considerações finais, propomos um abalo na estrutura do Ensino Religioso com ênfase no antirracismo dos currículos e na práxis pedagógica, sendo ligado à formação inicial, à formação continuada ou permanente e ao ensino superior.

**Palavras-chave:** Ensino Religioso, Educação Pública, Racismo Religioso, Antirracismo.

## INTRODUÇÃO

Dentro do sistema público de ensino brasileiro, o atual Componente Curricular de Ensino Religioso<sup>1</sup> possui um lugar privilegiado na história da educação. Carrega consigo todos os processos da aniquilação de Pindorama<sup>2</sup>, e a construção impositiva do Estado-nação chamado Brasil, assim como, produziu, de modo explícito, os extremismos cristãos, seja de cunho católico, seja de cunho evangélico, nas salas de aulas.

Apesar de mudanças significativas a partir dos anos de 1970, entendemos que os discursos produzidos sobre o componente serviram mais como adaptação ao sistema público, do que realmente mudanças estruturais concretas nos alicerces que o sustentam na educação pública do país (SILVA; MELO, 2022). Mesmo com as propostas discursivas atuais e as leis normatizadoras do ER na educação, que buscam enfatizar um perfil educacional para o componente, valorizar a pluralidade religiosa e superar as práticas confessionais, ainda encontramos, nas mediações pedagógicas, posturas dogmáticas, homofóbicas, transfóbicas, sexistas, (neo) colonizadoras, intolerantes e racistas.

Diante disso temos como questionamentos centrais para o presente trabalho **I)** quais as reais mudanças promovidas pelo ER, ao longo do tempo, no ambiente escolar brasileiro? **II)** como o ER tratou os sistemas de crenças africanos, afro-brasileiros e indígenas nas mediações pedagógicas?

Amplamente apontada nos discursos pedagógicos<sup>3</sup>, observamos que a noção de diversidade religiosa e cultural trabalhadas

1 Doravante, utilizaremos a abreviatura ER para mencionar a área em questão.

2 Segundo Moonen (1983, p. 11. Grifos do autor) "PINDORAMA, ou terra das Palmeiras, era originalmente habitada por inúmeros povos que se identificavam como Tupinambá, Tamoio, Caeté, Potiguara, Tupiniquin, ou com outras dezenas de nomes diferentes".

3 Não concordamos com a ideia de modelos de ensino, conforme proposto por diversos autores (PASSOS, 2007; ARAGÃO; SOUZA, 2017), mas sim de discursos pedagógicos ou curriculares, conforme propõe Silva (2015). A literatura comum sobre o ER aponta três modelos: confessional, teológico e o das CR. Não concordamos com a evolução dos três modelos, nem com a ideia de modelo de ensino. Entendemos enquanto discursos pedagógicos coexistentes, conforme explicado mais adiante. Apesar disso, mantemos a lógica proposta pelos autores, ao longo do texto, para não descaracterizar as discussões empreendidas sobre o tema.

pelos/as docentes de ER, considerados como supostos avanços pedagógicos, são extremamente lacunares, pois carregam consigo um caráter fortemente marcado pelo eurocentrismo colonizador. A suposta diversidade religiosa pautada e valorizada no componente, é aquela dentro do tronco judaico-cristão-muçulmano, ou seja, monoteísta. Nesse leque, podemos incluir ainda o budismo, hinduísmo (sanathana dharma) e xintoísmo enquanto representatividades das filosofias de vida e/ou espiritualidades orientais (FONAPER, 2009; BNCC, 2017). Nessa perspectiva, depreende-se que as outras religiões são analisadas e julgadas com base comparativa de acordo com o modelo religioso europeu.

Essa postura fechada é direcionada, sobretudo, às religiões e sistemas de crenças africanos, afro-brasileiros, indígenas, ciganos, dos povos originários, em suma, religiões negras, que são os principais alvos de discriminações na sociedade brasileira e no ER (REIS, 2017; MELO; SILVA, 2021, MELO, 2021). Tal fato evidencia o descaso da disciplina com as tradições e sistemas africanos e afro-diaspóricos, como veremos adiante.

Diante dessa problematização, buscamos avançar na tese da nocividade do ER no sistema público de ensino (MELO, 2022). Para tanto, dispomos da seguinte organização textual: em primeiro lugar **a)** apresentamos o Componente Curricular de modo histórico e crítico e quais suas reais/possíveis mudanças promovidas no ambiente escolar; em segundo lugar **b)** problematizamos como o ER tratou os sistemas de crenças africanos, afro-brasileiros e indígenas nas mediações pedagógicas. Nossa argumentação parte do ponto de vista que o ER possui uma identidade (neo)colonial que perfaz, ainda, inúmeras formas de violência contra os/as negros/as. Entendemos que o problema não põe em evidência apenas o etnocentrismo e, conseqüentemente, a intolerância religiosa, mas sim, um crime pouco evidenciado, a saber: o racismo religioso. Este, tem o epistemicídio como um dos principais arcabouços que mantém a sua estrutura pedagógica enquanto propagadores de hierarquizações e desigualdades nos alicerces do currículo, da identidade e da prática pedagógica ligada ao componente.

Diante disso, compreendemos que a escola tem falhado propositalmente na missão de promover uma educação antirracista, com traços emancipatórios e críticos, tendo em vista que ela ainda

reforça discursos que servem para perpetuar a subjugação dos negros/as e indígenas, por exemplo. As representações da história dos/as negros/as na educação fazem com que os/as próprios/as alunos/as negros/as sintam-se inferiorizados e humilhados. Assim sendo, propomos um abalo na estrutura do ER com ênfase no antirracismo nos currículos e na práxis pedagógica, sendo ligada à formação inicial, à formação continuada ou permanente e ao ensino superior.

## BREVE HISTÓRIA CRÍTICA DO ENSINO RELIGIOSO

Apresentamos, neste tópico, de modo sucinto, o ER de modo histórico e crítico, assim como, buscamos apontar as reais e possíveis mudanças promovidas no ambiente escolar. No que tange ao contexto histórico da implementação/imposição da *disciplina*, sabe-se que uma das principais maneiras dos portugueses de se imporem em Pindorama foi por meio da educação e o *Ensino de Religião* no período colonial.

Difundido por franciscanos, beneditinos e principalmente jesuítas, o *Ensino de Religião* tinha como objetivo converter os gentios à *verdadeira fé*, sendo esta, uma das principais missões em terras invadidas. Segundo Saviani (2013), com a chegada dos jesuítas, em 1549, foram criadas escolas, colégios e seminários caracterizando o início da história da educação brasileira. Nesse contexto histórico, três processos envolveram a articulação do *Brasil* no chamado mundo ocidental: *colonização*, *educação* e *catequese*.

Recorrendo a Saviani, entendemos que

O processo de colonização abarca, de forma articulada mas não homogênea ou harmônica, antes dialeticamente, esses três momentos representados pela colonização propriamente dita, ou seja, a posse e exploração da terra subjugando os seus habitantes (os índios); a educação enquanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese entendida como a difusão e a conversão dos colonizados à religião colonizadores (SAVIANI, 2013, p. 29).

Não obstante, a complexa relação aqui posta, compreende etapas distintas. Devemos levar em conta que nos momentos iniciais das invasões e da implementação da educação em Pindorama, tal triade era destinada aos povos originários. Acerca da catequese, seu papel foi impulsionador do projeto colonizador, ou seja, apagar as diferenças existentes aqui. Interessante notar que o apagamento das diferenças pela catequese criou duas distintas formas de instrução: a primeira, chamada de catequese de aldeamento, destinadas aos povos originários; a segunda, denominada de catequese paroquial, destinada à elite colonial.

Como é de amplo conhecimento, as instruções da língua portuguesa e do latim, serviram como meios para *comunicação, educação e civilização* dos povos ditos *bárbaros*. Dentro do suposto desenvolvimento educacional brasileiro, os sucessivos apagamentos, ocultamentos e silenciamentos das diversas histórias e identidades das populações nativas consolidaram o extermínio linguístico destes. Isso corrobora, até o período hodierno, que os conhecimentos difundidos nos sistemas de ensino públicos e privados do Brasil, são extremamente monoculturais, pois constata-se unidimensionalmente o desenvolvimento histórico do país. Apesar disso, não significa que os povos originários remanescentes não saibam as condições que os levaram ao esgotamento de suas vidas na atualidade. Eles preservam sua ancestralidade por meio da oralidade, constituindo uma memória coletiva riquíssima.

Adiante, a partir da chegada das populações africanas, por meio dos tráficos de pessoas, em navios negreiros, emerge uma nova dinâmica educacional no Brasil, a qual se configura pela manutenção da elite nos espaços escolares e pela não inserção de negros/as em ambientes de aprendizagens. Nessa fase histórica, as pessoas negras são destinatárias da literalmente disciplina *Ensino de Religião*, entretanto, é-lhes negada a educação escolar.

Tais pessoas, condicionadas à escravidão, eram obrigadas a aprender a doutrina cristã. Conforme as Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia de 1707, afirma-se que é necessário ensinar a Doutrina Cristã, especialmente aos povos escravizados, por causa da sua dita *rudeza*, que atestaria, supostamente, sua *selvageria*. Conquanto, ao resistirem aos preceitos dos Artigos da Fé Católica Apostólica Romana, que incluía rezar o *Padre Nosso*, *Ave Maria*

e seguir os *Sete Sacramentos*, eram admoestados como forma de reprimir e censurar suas origens. Segundo a visão da própria Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, “Os elementos religiosos da religião negra, no início de sua inculturação em terras de além-mar, não são considerados como valores culturais, nem mesmo respeitados como elementos sagrados para aqueles povos provenientes de outras tradições religiosas” (CNBB, 2007, p. 48), além disso, “Em nenhum momento são levados em conta os elementos das tradições religiosas dos negros, por serem considerados como ‘inoportunos’ à sua adesão ao catolicismo e, conseqüente, um empecilho para a profissão da fé católica” (CNBB, 2007, p. Grifos do autor). Tais apontamentos atestam a noção que a própria entidade religiosa possui sobre os seus atos desumanizadores. Apesar disso, em pleno século XXI, não houve nenhuma reparação histórica real com as populações massacradas.

Seguindo o nosso breve histórico, a figura de Marquês de Pombal constitui um ponto intrigante, tanto do Brasil, quanto do ER. Em 1759, Pombal assina a expulsão dos religiosos da Companhia de Jesus, que aqui estiveram por aproximadamente 300 anos, e eram os principais responsáveis pela educação. O ato se configurou como despotismo. A reforma pombalina instituiu um modelo de ensino ligado à filosofia iluminista, cujas características são a laicização e modernização, em oposição à formação tradicional dos jesuítas (CNBB, 2007). Recorrendo novamente a Saviani (2013), o período final do século XVIII foi caracterizado pela supressão dos professores religiosos e admissão de professores que eram considerados leigos. Isso gerou conflitos na educação brasileira, tendo em vista que, quantitativamente, o número de professores decresceu diante da expulsão dos jesuítas. Assim, as reformas pombalinas priorizaram, qualitativamente, a educação (SAVIANI, 2013). Esse problema proporcionou o retorno de professores religiosos às escolas e, novamente, a expansão do *Ensino de Religião* nos ambientes escolares. Com isso depreendemos que, apesar da tentativa de avanço da educação por meio de ideais laicizantes, as dificuldades financeiras redimensionaram os avanços planejados por Pombal, tendo em vista que, os professores religiosos, em sua maioria padres, retornaram para as salas de aula, ocasionando, dessa forma, ínfimas mudanças significativas e estruturais.

Em 1824, temos a primeira constituição do Império do Brasil, que promulgou, entre outras coisas, o Catolicismo Romano como a religião oficial, conforme o art. 5º (BRASIL, 1824). Dessa forma, era missão dos/as professores/as, que segundo a legislação vigente, era de ordem dos capelães, professar as *verdades* da fé católica aos/as alunos/as. Segundo o Decreto nº. 2006 de 24/10/1857, que regulamenta os colégios públicos de instrução secundária em seu artigo 12, afirma que a Doutrina Cristã, História Sagrada e o Evangelho deveriam ser ensinados nos domingos e nos dias santos pelo capelão (BRASIL, 1857).

Já no Projeto de Reforma da Instrução Pública de Leôncio de Carvalho nº. 7247 de 19/04/1879, temos a seguinte redação:

Art. 4º : o ensino religioso nas escolas primarias de 1º grau de município da Corte constará das seguintes disciplinas: instrução moral, instrução religiosa, leitura, escrita (...)

Parágrafo 1º: os alunos acatólicos não são obrigados a freqüentar a aula de instrução religiosa que por isso deverá efetuar-se em dias determinados da semana sempre antes ou depois das horas destinadas ao ensino das outras disciplinas. (...) (BRASIL, 1879).

Observamos que, a lei, além de manter o ER nas escolas públicas, sugere uma abertura à diversidade religiosa existente no país, ao informar que discentes acatólicos não são obrigados a acompanhar as aulas. Analisando historicamente o desenvolvimento da nação e educação, a lei não foi cumprida. O que de fato ocorreu foi: o Império, por meio do Padroado, mesmo subjugando a Igreja, recorreu aos seus dogmas de *educação da alma* para manter sua hegemonia. Importante notar que, ainda sobre o texto do Decreto, os/as discentes acatólicos são, de modo explícito, os protestantes, tendo em vista um diálogo religioso aberto no sul do país, diante das imigrações europeias ocorridas no século. Depreende-se, então, que os processos de ensino e aprendizagem dos/as negros/as escravizados/as e dos povos originários, não possuíam lugar no sistema oficial de ensino brasileiro.

Desde o dia 15 de novembro de 1889, vivemos um regime republicano, apesar de em alguns momentos desse regime terem ocorrido períodos de ditadura militar. O surgimento da República

ocorreu diante da insatisfação, por parte dos militares, em relação à política e à economia organizadas pelo Imperador. A educação, seguindo a linha de modernização pautada pelo republicanismo, trouxe novos traços para o ER.

Incluído o princípio da laicidade na educação, a Primeira Constituição Brasileira de 1891, afirma por meio do art. 72, § 6º “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (TORRES, 2012, p. 27). O ER não é mencionado constitucionalmente nos sistemas públicos de ensino. A partir disso, há o entendimento de que ele não existe na educação pública. Seu retorno legal só ocorreu na Constituição de 1934. Contudo, historicamente, o ER nunca deixou de existir nas escolas. Após o seu ressurgimento na Constituição, a então disciplina apareceu, também, nas constituições de 1937, com caráter de matrícula e oferta facultativa, e em 1946, 1967 e 1988, como oferta obrigatória e de matrícula facultativa (CURY, 2018). Além das citações nas Constituições Federais, o ER está vigente nas principais leis educacionais do país, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Até hoje foram registradas três LDBEN’s: a nº. 4.024/61, nº. 5.692/71, nº. 9.394/96. Esta, merece uma atenção especial, porque a sua redação do art. 33 foi modificada, em 22 de julho de 1997, para contemplar, à época, uma abertura didática e pedagógica pleiteada desde os anos de 1970 (TORRES, 2012).

A transição do século XX para o XXI demonstrou outros supostos avanços. Em 1998, a disciplina é reconhecida como área do conhecimento na Resolução CEB/CNE nº 02/98. Já no século XXI, a Resolução CEB/CNE nº 04/10; as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN, em 2013; e, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, na versão final do documento em 2017, também reconheceram o ER enquanto área do conhecimento (HOLANDA, 2017). Um dos traços mais importantes da BNCC é o seu reforço acerca da importância do ER na formação básica dos/as estudantes, assegurando um viés não confessional, buscando promover e valorizar os direitos humanos, a diversidade religiosa cultural e a cidadania (BRASIL, 2017).

O breve histórico aqui apresentado, aponta, de modo explícito, a hegemonia discursiva implementada pelo catolicismo ao longo da história da disciplina/componente curricular. Em nenhum momento

os sistemas de crenças dos povos originários, assim como, das populações negras africanas e afrodescendentes, tiveram espaço educativo em conteúdos programáticos. Somente o rebaixamento, a desqualificação e a distorção de suas práticas foram trabalhadas como elaboração didática. Apesar das novas legislações para o ER valorizando, por exemplo, os direitos humanos, a diversidade religiosa cultural e a cidadania, os conteúdos programáticos discutem apenas os polos ocidentais e orientais como *verdadeiros* fenômenos religiosos.

A partir dessas análises, constatamos o descaso proposital, gerada pelo colonialismo e pela colonialidade do saber sobre os sistemas de crenças africanos, afrodescendentes e indígenas. Depreende-se, então, que o racismo, em seu recorte religioso, é o motor de desenvolvimento do atual Componente Curricular e área de ER. Não enxergamos mudanças estruturais no ambiente escolar acerca do componente. Isso, entre outras coisas, é reflexo da formação inicial e continuada, que desde os anos 1990, abriram cursos para habilitação de professores/as da área, mas mantém, em seus currículos, um pluralismo religioso com um viés teológico e ecumênico acentuado.

## ENSINO RELIGIOSO E RELIGIÕES NEGRAS

Discutimos, neste tópico, sobre qual o tratamento que o ER tem dado às religiões negras atualmente. Na colônia, no império e nas primeiras décadas da república, a literalmente *disciplina escolar* conferiu nenhum espaço para a pluralidade religiosa nas salas de aula, isso devido a sua confessionalidade católica romana. A partir da década de 1990, passa a ser enfatizado propostas de ER que valorizam a diversidade cultural religiosa do país, tal como é expresso no art. 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº. 9.475 de 1997. No entanto, ainda que atualmente se tenha mais abertura para religiões, sistemas de crenças, espiritualidades e filosofias de vida que fogem da perspectiva católica, tal como protestantismos, islamismos, judaísmos, budismos, entre outras hegemônicas, é possível perceber certo desinteresse concernente às religiões e sistemas de crenças africanos, afro-brasileiros e dos povos originários. Quais são as razões para esse

desinteresse? Por que as religiões negras continuam marginalizadas no contexto educacional?

Tamanho descaso é intrigante, tendo em vista que o estudo sobre história das culturas afro-brasileiras e dos povos originários é normatizado pelas Leis nº. 10.639/03 e 11.645/08. Apesar dos dispositivos legais reconhecerem a importância de estudar as percepções africanas, afro-brasileiras e indígenas para a formação do que hoje se chama Brasil, eles só foram formulados por causa das pressões sociais e políticas exercidas por movimentos negros e povos originários (indígenas), que ao longo da história lutaram por espaços na sociedade. No âmbito legal, essas leis são os principais dispositivos para inserir e valorizar, pelo menos em teoria, os estudos não-hegemônicos nos currículos escolares. A redação de 2008 afirma

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008).

Com base na redação, percebemos que é importante haver um estudo sistematizado e aprofundado sobre história e culturas negras e dos povos originários, assim como, sobre as lutas políticas e a importância destes povos para a formação cultural, social e econômica do Brasil. Mas, somente a Lei por si mesma é suficiente para a promoção de um ensino antirracista e plural? Não desconsideramos a importância das políticas de ações afirmativas, contudo, necessitamos de alternativas sociais, educacionais, éticas e políticas que transcendam as questões puramente institucionais e jurídicas.

Compreendemos que a construção de um ensino que promova o antirracismo passa, necessariamente, pela luta acerca da validade das epistemologias negras e indígenas, ou seja, pressupõe uma mudança de mentalidade acerca do tratamento que foi dado as formas de saberes dos negros e dos povos originários, tendo em vista que tais conhecimentos, historicamente, foram falsificados e negados pelo Ocidente (RAMOSE, 2011; MUNANGA, 2015; KRENAK, 2019), como forma de inferiorizar, descredibilizar e animalizar os não-europeus, principalmente os oriundos dos espaços territoriais chamados de África e Américas<sup>4</sup>.

No Brasil, tal empreitada apresenta-se como um desafio a ser enfrentado, pois, o imaginário social do país é marcado pelo mito da democracia racial. Com isso queremos dizer que impera a ideia de “[...] Brasil como um paraíso racial, isto é, um país sem preconceito e discriminação raciais” (MUNANGA, 2015, p. 23). Sendo assim, é comum haver afirmações que negam a existência do preconceito racial e racismo no cenário brasileiro, por causa da diversidade étnica presente na formação social e cultural do país. Segundo Gonzalez (1983), o mito da democracia racial oculta algo para além daquilo que mostra. Neste caso, ele busca ofuscar as desigualdades étnico-raciais presentes em nossa sociedade. Portanto, convém questionarmos: existe, de fato, racismo no Brasil? O que é o racismo?

Somos enfáticos e afirmamos que sim, existe o racismo à brasileira (GONZALEZ, 1983). O racismo é uma forma de discriminação sistemática que tem como fundamento a raça. Ele se manifesta, consciente ou inconscientemente, através de práticas que conferem desvantagens, marginalização, segregação e inferioridade a determinados indivíduos, a depender do grupo racial a qual eles/as pertençam (GONZALEZ, 1983; NOGUEIRA, 2019; ALMEIDA, 2021). É de suma importância entender que o racismo é definido por sua forma *sistêmica*, ou seja, trata-se de “[...] um processo em que condições de subalternidade e de privilégios que se distribuem entre

---

4 África e América são invenções coloniais. Hoje se mantém a nomenclatura África diante da reconfiguração que as próprias pessoas negras deram ao continente. América é uma forma de zombar, de modo explícito, com as populações originárias que aqui vivem, pois alude a Américo Vespúcio (1454-1512), um dos primeiros invasores das terras originalmente chamada de Abya Yala.

grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas” (ALMEIDA, 2021, p. 34. Grifos do autor). Compreende-se que esse processo diz respeito, principalmente, as múltiplas formas de violência que os/as negros/as e os/as indígenas foram submetidos pelos colonizadores europeus.

As atrocidades cometidas pela colonização e escravidão foram justificadas, dentre vários fatores, pela dita *inferioridade* dos/as negros/as em relação aos/as brancos/as, presente no imaginário europeu da modernidade, como já afirmado anteriormente. Dessa forma, com base na constatação da *não humanidade* dos/as africanos/as “[...] havia uma medida própria e condizente com o tratamento subumano empreendido em relação a eles” (RAMOSE, 2011, p. 8). Compreendemos que esse raciocínio que conferia inferioridade ontológica aos africanos/as também foi utilizado em relação aos indígenas. Tais noções culminaram nas teorias pseudo-científicas que buscavam justificar o racismo com base nas Ciências Humanas e Biológicas, sobretudo nos séculos XIX e XX. Em resumo, pode-se dizer que a classificação e distinção de seres humanos serviu enquanto tecnologia do colonialismo europeu para a invasão, dominação e aniquilação do que chamamos hoje de Américas, África, Ásia e Oceania (ALMEIDA, 2021).

No contexto brasileiro, ao longo dos 388 anos de escravidão, estima-se que mais de quatro milhões de negros/as foram sequestrados da África para serem escravizados/as (MATTOS, 2016). É possível afirmar que os números ultrapassam os quatro milhões, tendo em vista as várias pessoas que morreram nas viagens, devido as precárias condições dos navios responsáveis pelo tráfico. Na história do Brasil, a escravidão foi elemento imprescindível na sustentação do sistema colonial, principalmente no que concerne à economia. Portanto, compreendemos que a nação brasileira foi construída a partir do derramamento de sangue dos povos escravizados. Além disso, as consequências das brutalidades coloniais promovidas pelo crime da escravidão ainda estão presentes na sociedade, uma vez que o abolicionismo do final do século XIX foi insuficiente para promover condições mínimas de sobrevivência para os/as ex-escravizados/as (MATTOS, 2016; SANTOS, 2017).

Nas perspectivas de Munanga (2015), o abolicionismo provocou a metamorfose da relação entre senhores/as e escravizados/

as para brancos/as e negros/as, ou seja, apesar dos ideais de liberdade e de justiça da Lei Áurea e do republicanismo brasileiro, persistiu na sociedade brasileira o imaginário social e estruturas políticas que continuaram a inferiorizar os/as africanos/as, afro-brasileiros/as e indígenas. De acordo com Santos (2017), mesmo após o longo processo para conseguir a libertação, os/as negros/as não conseguiam formas de se manter financeiramente, porque o acesso ao mercado de trabalho era dificultado pelos próprios empresários, que o viam com desconfianças. A percepção racista dos empresários era de que se tratava de pessoas criminosas, rebeldes e sem capacidades intelectuais e técnicas para o exercício das funções. Consequentemente, alheios ao mercado de trabalho, essas pessoas tinham poucas condições financeiras para sustentar suas famílias, pagar aluguéis, comprar moradias e arcar com outras despesas necessárias para viver uma vida com dignidade. A alternativa, desse modo, foi eles/as construir “[...] pequenos casebres em regiões periféricas das grandes cidades, dando origem às primeiras favelas brasileiras” (SANTOS, 2017, p. 258). Esse processo histórico explica o porquê que a maioria das pessoas que vivem em condições precárias e marginalizadas nas periferias são negros/as.

Essas são apenas algumas, das várias, consequências do colonialismo, da colonialidade, da escravidão e do racismo na sociedade brasileira. Os resquícios de tamanha violência física, simbólica e psicológica persistem até os tempos hodiernos, nas estruturas sociais. À vista disso, com base em Almeida (2021), podemos afirmar que o racismo é estrutural, ou seja, é um elemento normalizado em nosso cotidiano, presente em diversas esferas sociais e instituições, e fator que condiciona as relações e posicionamentos sociais dos/as negros/as. Se olharmos atentamente para o funcionamento da sociedade, perceberemos o racismo em discursos, ideologias, linguagem, mídias, manifestações culturais, profissões, práticas recreativas, nas instituições e até mesmo na educação (GONZALEZ, 1983; MUNANGA, 2015; MOREIRA, 2020; ALMEIDA, 2021).

A relação do racismo com a educação, o ponto central no presente debate, é bastante intrigante, porque é amplamente atestado que deve ser através dela que o racismo deve ser combatido. Não discordamos que a promoção do antirracismo passa diretamente pelo investimento numa educação que leve em consideração, de

modo propositivo, os conflitos concernentes às relações étnico-raciais. Contudo, a educação e o ER, ao fazerem parte da sociedade que é fortemente marcada pelo racismo estrutural, não estão isentos dessa lógica de violência contra os povos segregados e subalternizados historicamente. Em diversos contextos a educação tem sido responsável pela reprodução de discursos que perpetuam o racismo estrutural. As críticas mais atuais, principalmente a de intelectuais negros/as ligados à luta antirracista, apontam que história dos/as africanos/as, afro-brasileiros/as e indígenas, na educação escolar, é reduzida à escravidão e colonização, sempre levando em consideração o ponto de vista dos colonizadores (MUNANGA, 2015). Assim, muitos materiais didáticos demonstram que em relação aos brancos, “[...] os negros estão relegados aos papéis secundários, e seus aspectos culturais quase não são mencionados” (VALE; SANTOS, 2019, p. 10). Esses, e outros, aspectos reforçam o olhar eurocêntrico e monocultural dos conteúdos escolares mediados aos estudantes (MUNANGA, 2010).

A escola, em contexto amplo, tem reforçado percepções racistas e marcadas por estereótipos ao “[...] apresentar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciências e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes” (ALMEIDA, 2021, p. 65). Podemos inferir que, apesar das Leis nº. 10.639/03 e 11.645/08 reconhecerem, no âmbito legal, a história do continente que é o berço da humanidade, os estudos e entendimentos acerca da temática, quando existentes, são fortemente marcados pela colonialidade do saber, ou seja, atestam sempre referenciais enviesados por metodologias e teorias europeias. Neste sentido, concordamos com Almeida (2021), que a educação tem aprofundado o racismo na sociedade.

Com base no que foi mencionado, percebemos que o problema do racismo atinge diretamente o sistema educacional brasileiro. Porém, entendemos que ele fica mais evidente no ER. O referido Componente Curricular, historicamente, tem promovido o silenciamento e diversas formas de violências contra as epistemologias negras, servindo como instrumento de estigmatização religiosa e racial. O ER é um dos projetos educacionais racistas mais explícitos no ensino público, porque reforça cotidianamente a segregação

social por meio do recorte religioso, como apontado no tópico anterior. Um olhar atento aos materiais didáticos publicados no Brasil em alguns Estados do país, apontam um falseamento da discussão sobre pluralidade religiosa. Não se trabalha as espiritualidades ateístas, agnósticas, transhumanistas e científicas como percepções de sistemas de crenças. Para além disso, apesar do discurso de abertura pedagógica promovida desde os anos 1970, os materiais didáticos não apresentam conhecimentos condizentes com as realidades vivenciadas nas comunidades afro-descendentes e originárias (FONAPER, 2000a; 2000b; SEEC, 2000a; 2000b; FONPAER 2009; SEEC, 2009a; 2009b; BNCC, 2017). Quando aparecem, tais conhecimentos geralmente são distorcidos, confusos, superficiais, lacunares e tendenciais, reforçando o contexto de subalternização promovido desde a colonização como forma de excluir e marginalizar os saberes ancestrais.

Segundo Nogueira (2019), estigmatizar é um exercício de poder sobre o outro, tendo por finalidade excluir, segregar e silenciar o que é considerado fora do padrão hegemônico dito como normal. Neste caso, o denominado de *anormal* e, portanto, *incorreto* e *sem dignidade*, são as religiões, sistemas de crenças e culturas negras e indígenas que sofreram inúmeras violências. É importante entender que a violência não foi apenas física, mas também simbólica e psicológica. Desse modo, foi condenado pelos colonizadores, todo o *modus vivendi* dos povos escravizados. Por isso que, desde então, temos o “[...] apagamento e o silenciamento das crenças originárias e, mais adiante, das crenças de origem africana, ou seja, crenças não eurocêntricas” (NOGUEIRA, 2019, p. 20).

Nas perspectivas de Nogueira (2019), a discussão sobre perseguições, violências, opressões, demonizações sofridas pelos referidos sistemas de crenças, geralmente são apontadas como intolerância religiosa. Contudo, o termo não demarca a gravidade do crime que é cometido contra as populações de terreiros e aldeias. Atravessados pelas violências religiosas e raciais, tais comunidades sofrem o que o autor chama de racismo religioso. Nogueira (2019, p. 89) diz,

O racismo religioso condena a origem, a existência, a relação entre uma crença e uma origem preta. O racismo não incide somente sobre pretos e pretas

praticantes dessas religiões, mas sobre as origens da religião, sobre as práticas, sobre as crenças e seus rituais. Trata-se da alteridade condenada à não existência.

Ainda sobre a ótica do autor, no período colonial, os católicos são responsáveis pela maior incidência criminológica a estes povos. Apesar de ainda cometerem o crime de racismo religioso, na atualidade, os principais articuladores são os evangélicos (NOGUEIRA, 2019). Ambos promovem, interminavelmente, os extremismos cristãos nas salas de aulas. Dentro dessa complexa relação entre racismo religioso e ER, existe um elemento que justifica e ancora sistematicamente tal nocividade, a saber: o epistemicídio.

Nas palavras do grande pensador sul-africano Mogobe Ramose (2011, p. 9), o epistemicídio é, literalmente, “[...] o assassinato das maneiras de conhecer e agir dos povos africanos [...]”. Isso significa que, no campo epistemológico, a superioridade posicional dos europeus se apresenta como antirracional, pois, recusam-se a dialogar com produções africanas e nativas indígenas. Segundo Nogueira (2019), esse tratamento diz respeito ao apagamento e o silenciamento das memórias, ancestralidades, saberes, ritos, mitologias e modos de existir e reexistir dos povos originários, seja em África, seja em Abya Yala. Assim, o epistemicídio faz parte de um projeto político racista de anular as narrativas míticas-africanas e nativas de existências, resistências e lutas (NOGUEIRA, 2019).

Entendemos que o epistemicídio é um dos principais arcabouços que mantém a estrutura tanto do racismo, quanto do racismo religioso, enquanto propagadores de hierarquizações e desigualdades no currículo, na identidade e na prática pedagógica em ER, pois o silenciamento e apagamento histórico são formas de perpetuar uma relação de poder que oprime os povos subalternizados na sociedade.

Com base na sua identidade (neo)colonial formada no decorrer da história, o ER é responsável por formar um imaginário social que inferioriza e demoniza as religiões e sistemas de crenças não-mono-teístas. Ao invés de combater o racismo, o Componente Curricular tem provocado a sua perpetuação na sociedade, pois reforça os estereótipos direcionados às formas de expressões culturais e religiosas não hegemônicas.

Dessa maneira, o ER tem contribuído para o separatismo e o silenciamento da discussão étnica e religiosa nas salas de aula. Cabe ressaltar que o componente, nos currículos pedagógicos, muitas vezes faz apenas referências despreziosas acerca da Umbanda e Candomblé ou alguma outra crença de origem negra ou indígena, e, com isso, acreditam estar promovendo uma educação inclusiva que leve em consideração a diversidade étnica e religiosa. No entanto, os sistemas de crenças africanos, afro-brasileiras e indígenas, e suas respectivas contribuições na formação cultural e social brasileira, não se resumem apenas a esses aspectos mais simplórios. Para que de fato seja promovido um ensino inclusivo e antirracista, são necessárias alternativas educacionais que realmente demonstrem interesse acadêmico, pedagógico e político acerca da temática, ao invés de vagas referências. Como ponto de partida, faz-se necessário focar estudos relacionados as perspectivas religiosas tais como a Cabula, o Batuque, o Catiço, a Quimbanda, o Catimbó, o Catimbó-Jurema, o Omoloko, o Tambor de Mina, o Xangô, o Terecô, o Tambor de Criola, a Barquinha, entre outras inúmeras formas de expressões e sistemas de crenças religiosos afros e indígenas, que apontam as hibridações que compõem o campo religioso brasileiro.

O que interessa não é a perspectiva da inclusão de uma ou outra religião considerada minoritária, mas sim um abalo nas estruturas educacionais que propicie condições dignificantes e valorativas acerca dos sistemas de crenças apagados historicamente. Assim, precisa-se que os currículos do ER levem em consideração as discussões étnico-raciais e promova o antirracismo. Do ponto de vista legal, há dispositivos que buscam normatizar o estudo das negritudes e valorizar a diversidade religiosa na educação, como forma de retratação histórica. Mas, compreendemos que do ponto de vista moral, a existência dessas leis, já evidenciam uma relação de desigualdades, e, ademais, elas não têm sido suficientes para realmente promover uma educação plural, emancipatória, crítica e antirracista.

A promoção de uma educação antirracista é tarefa complicada no ER porque os currículos pedagógicos da formação inicial e continuada de professores/as não leva em consideração tais aspectos aqui problematizados. Como já denunciado por Melo (2021) e Silva e Melo (2022), as CR, área de formação de professores/as do

ER, apresentam uma formação deficitária concernente aos estudos sobre africanidades e antirracismo. Desde os seus precursores, no século XIX, observamos o surgimento do empreendimento crítico-analítico, de origem acadêmica, acerca da religião. Oriunda da lacuna epistemológica e crítica da modernidade acerca do fenômeno religioso, a área passou a ser comumente chamada de Ciências da Religião (SAUSSAYE, 1940; FILORAMO, PRANDI, 1999; GRESCHAT, 2005; USARSKI, 2006; HOCK, 2010). Apesar dos inúmeros problemas, incluindo a nomenclatura, que se desdobram até o período hodierno, podemos destacar, no cenário inicial, nomes como Friedrich Max Müller (1823-1900), Cornelius Petrus Tiele (1830-1902), Nathan Söderblom (1866-1931), entre tantos outros, enquanto teóricos propositivos desta turbulenta área. As pesquisas referentes ao desenvolvimento inicial da área, tiveram como principal objetivo expandir os horizontes de investigações sobre o fato religioso. Os olhares estavam centrados em fenômenos religiosos para além do mundo monoteísta ocidental. Metodologicamente, buscaram romper a dinâmica teológica confessional implementada desde a Idade Média, promovendo uma fundamentação comparativa das religiões (SAUSSAYE, 1940; FILORAMO, PRANDI, 1999; GRESCHAT, 2005; USARSKI, 2006; HOCK, 2010). Contudo, mesmo com a tentativa de superar o dogmatismo teológico, as CR enquanto participantes da dinâmica europeia (neo)colonial, promoveram um olhar reducionista e eurocêntrico acerca das religiões e sistemas de crenças fora do eixo monoteísta. Atualmente, como se não bastasse reforçar as perspectivas europeias, as CR, não buscam promover, de modo propositivo, o interesse dos/as seus/suas profissionais para discussões envolvendo o entrelaçamento envolvendo Educação, ER e antirracismo. A omissão é gravíssima, pois em um país marcado pelo racismo “as instituições que não tratarem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como ‘normais’ em toda a sociedade” (ALMEIDA, 2021, p. 48).

Dessa forma, compreende-se que a promoção de um ensino antirracista passa diretamente pelo investimento em formação docente. As próprias Leis nº. 10.639/03 e 11.645/08 pressupõem profissionais da educação antirracistas. À vista disso, entendemos que se quisermos promover um ensino comprometidos com esses

princípios humanizadores, é imprescindível que os/as profissionais da educação e a área tenham uma formação que leve em consideração a superação do ER tradicional, assim como a superação das suas convicções (a)religiosas pessoais. Para tanto, reforçamos o imprescindível caráter crítico e emancipatório da profissão e da área, levando em conta a pluriversalidade e a afrocentricidade dos conhecimentos, enquanto forma criticar a monocultura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A longa história do ER no Brasil aponta as marcas da estrutura educacional pautadas na violência colonial. Nosso trabalho buscou apresentar sucintamente o ER, dentro da história da educação, como um dos principais componentes que sustentam a dinâmica do extermínio dos conhecimentos dos/as negros/as o qual denominamos de racismo religioso. Este, configura-se como um crime no campo educacional que deve ser combatido impreterivelmente com propostas antirracistas. Ademais, constatamos que o epistemicídio, termo fomentado por Mogobe Ramose, é o principal arcabouço que sustenta o racismo religioso nas dinâmicas das elaborações didáticas das aulas de ER.

Aludimos, então, uma proposição pedagógica crítica e emancipatória para o ER que supere a identidade (neo)colonial. Para tanto, faz-se necessário reposicionamentos e reconstruções da área e do Componente, assim como, dos/as profissionais, inspiradas em dinâmicas africanas, afrodescendentes e afro-diaspóricas sem o viés unilateral europeu nas produções de conhecimentos. Esses caminhos são evocados, a partir do entendimento da pluriversalidade e da afrocentricidade, enquanto forma de criticar a monocultura. A proposta aqui pautada, apresenta-se como crítica, antirracista e anticolonial.

## REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Gilbraz de Souza. SOUZA, Mailson Fernandes Cabral. Modelos de Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. BRANDENBURG, Laude Erandi. KLEIN, Remí (Orgs.). **Compêndio do**

**Ensino Religioso.** São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, p. 147-156.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural.** São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021. 264 p. (Feminismos Plurais / coordenação Djamilia Ribeiro).

BRASIL. **Constituição (1824) Constituição** Política do Império do Brasil. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em. Acesso em: 22 de set. de 2022.

BRASIL. **Collecção das Leis do Imperio do Brazil.** Decreto 2006 de 24/10/1857. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1857.

BRASIL. Decreto n. 7.247 de 19 de abril de 1879 do Ministério do Império. **Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império.** Império do Brasil de 1879 – Parte II Tomo XLII. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, p. 196-217, 1879.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União,** Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008. **Diário Oficial da União,** Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

**CONSTITUIÇÕES PRIMEIRAS DO ARCEBISPADO DA BAHIA.** Feitas e ordenadas por D. Sebastião Monteiro da Vide. São Paulo: Typographia 2 de Dezembro, 1853.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A formação de professores e laicidade do ensino superior. **R. Educ. pública.** Cuiabá. V.27. n.65/1. p.311-327. maio/ago. 2018.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO – FONAPER. **Ensino Religioso Capacitação para um Novo Milênio:** Ensino Religioso

e fenômeno religioso nas tradições religiosas de matriz indígenas. Cadernos Pedagógicos. Curitiba, 2000a. Caderno Temático nº 05.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO – FONAPER. **Ensino Religioso Capacitação para um Novo Milênio:** o fenômeno religioso nas tradições de matrizes africanas. Cadernos Pedagógicos. Curitiba, 2000b. Caderno Temático nº 07.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO – FONAPER. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ensino religioso. 9. ed. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

FILORAMO, Giovanni. PRANDI, Carlo. **As ciências das religiões.** São Paulo: Paulus, 1999.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, L. A. et al. **Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos.** Ciências Sociais Hoje, Brasília, ANPOCS. n. 2, p. 223-244, 1983.

GRESCHAT, Hans-Jürgen. **O que é ciência da religião?** Tradução de Frank Usarski. São Paulo: Paulinas, 2005.

HOCK, Klaus. **Introdução à ciência da religião.** São Paulo: Edições Loyola, 2010.

HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. Ensino Religioso nas legislações. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. BRANDENBURG, Laude Erandi. KLEIN, Remí (Orgs.). **Compêndio do Ensino Religioso.** São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, p. 68-81.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia da Letras, 2019.

LOPES, Nei. **O racismo explicado aos meus filhos.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira.** 2. ed. 6ª reimpressão. – São Paulo : Contexto, 2016. p. 100-121.

MELO, Paulo Cavalcante de. SILVA, Valdicley Euflausino da. ENSINO RELIGIOSO E ÉTICA DOCENTE: problematizações sobre a formação em Ciência(s) da(s) Religião(ões). In: **Anais 20 do VI Seminário Nacional do Ensino Médio / IV Encontro Nacional de Ensino e Interdisciplinaridade: BASE NACIONAL, CURRÍCULO E PRÁTICAS INOVADORAS: caminhos para a escola de qualidade** – 28 a 30 de Julho de 2021, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN – Campus Mossoró/RN. Organização: Amanda Fernandes de Lima Andrade et al. Mossoró: UERN, 2021.

MELO, Paulo Cavalcante de Albuquerque. ENSINO RELIGIOSO, CIÊNCIA(S) DA(S) RELIGIÃO(ÕES) E CULTURAS AFROBRASILEIRAS. In: XVI Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso (SEFOPER), 16 ed., 2021. **Anais...** . Florianópolis: FONAPER, 2021. v. 1, p. 365 - 372. Disponível em: [fonaper.com.br](http://fonaper.com.br). Acesso em: 12 de junho de 2022.

MELO, Paulo Cavalcante de Albuquerque. **A NOCIVIDADE DO ENSINO RELIGIOSO: PROBLEMAS EDUCACIONAIS, LEGAIS, ÉTICOS E MORAIS**. 2022. 20 f. Monografia (Graduação em Ciências da Religião) – Departamento de Ciências da Religião. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Natal, 2022.

MOONEN, Francisco. **Pindorama conquistada: repensando a questão indígena no Brasil**. João Pessoa: Editora Alternativa, 1983.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo : Sueli Carneiro ; Editora Jandaíra, 2020. 232 p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro).

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.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância Religiosa**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Feminismos plurais).

PASSOS, João Décio. Ensino Religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas. In: SENA, Luzia (Org.). **Ensino Religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo**. 2ª edição. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 21-44.

RAMOSE, M. B. Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana. **Ensaaios Filosóficos**, Volume IV - outubro/2011.

REIS, Marcos Vinicius de Freitas. Intolerância Religiosa. In: JUNQUEIRA, Sérgio Azevedo. BRANDENBURG, Laude Frandi. KLEIN, Remí (orgs.). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017, p. 147-156.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, da Cultura e dos Desportos (SECD/RN). **Caderno Pedagógico: ensino religioso I**. Natal-RN, 2000a.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, da Cultura e dos Desportos (SECD/RN). **Caderno Pedagógico: ensino religioso I**. Natal-RN, 2000b.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEEC/RN). **Caderno Pedagógico: ensino religioso I**. Natal, RN, 2009a.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEEC/RN). **Caderno Pedagógico: ensino religioso II**. Natal, RN, 2009b.

SANTOS, Ynaê Lopes do. **História da África e do Brasil afrodescendente**. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

SAUSSAYE, Pierre Daniel Chantepie de la. **História das religiões**. Trad. Lôbo Vilela Lisboa: Editorial Inquérito, 1940.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Valdicley Euflausino da. **Os discursos sobre os Materiais Didáticos do Ensino Religios no Rio Grande do Norte.** In: V Congresso ANPTECRE – Religião, Direitos Humanos e Laicidade, 2015, Curitiba. V Congresso Nacional da ANPTECRE – Religião, Direitos Humanos e Laicidade. Curitiba: Editora Champagnat, 2015. p. 1-8.

SILVA, Valdicley Euflausino da. MELO, Paulo Cavalcante de Albuquerque. REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO ÉTICA DO PROFISSIONAL DOCENTE DE ENSINO RELIGIOSO. In: CASTRO, Paula Almeida de. SILVA, Gessika Cecília Carvalho da. SILVA, Alex Vieira da. SILVA, Ginaldo da. CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa (Orgs.). **Escola em tempos de conexões.** Campina Grande: Realize editora, 2022. 2344 p. v. 3. p. 1505-1521.

TORRES, Maria Augusta de Sousa. **Ensino Religioso e literatura:** um diálogo a partir do poema morte e vida Severina. Recife: FASA, 2012.

USARSKI, Frank. **Constituintes da Ciência da Religião:** cinco ensaios em prol de uma disciplina autônoma. São Paulo: Paulinas, 2006. (Coleção repensando a religião).

VALE, Rosiney Aparecida Lopes do. SANTOS, Gabriel Gustavo dos. Racismo na educação escolar: discursos que ferem. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 54, p. 1-23, e18289, out./dez. 2019.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.010](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.010)

## POLÍTICAS AFIRMATIVAS RACIAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

Soraide Isabel Ferreira

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Mato – UFMT, ysa.ferreira21@gmail.com

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar uma revisão de literatura referente ao projeto de pesquisa, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – PPGE/UFMT – *campus* Cuiabá, integra a linha Movimentos Sociais, Política e Educação Popular, que está sendo desenvolvido no âmbito do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre as Relações Raciais e Educação – NEPRE. Trata-se de uma pesquisa explicativa de abordagem qualitativa, com uso de questionário semiaberto via *Google Forms* a ser aplicado aos estudantes, gestores, professores e equipe multiprofissional da instituição de ensino. Seguindo os estudos decoloniais, essa pesquisa se inscreve como um ato político sobre a pluralidade e a equidade racial.

**Palavras-chave:** Políticas afirmativas; Educação antirracista; Permanência estudantil.

## INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresentamos, uma breve revisão de literatura referente ao projeto de pesquisa, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – PPGE/UFMT – Campus Cuiabá, que integra a linha Movimentos Sociais, Política e Educação Popular e está sendo desenvolvido no âmbito do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre as Relações Raciais e Educação – NEPRE, cuja investigação versa sobre as relações étnico-raciais, nos marcos das políticas afirmativas lei nº 10.639/2003 e 12.711/2012.

A Lei nº 10.639/2003 está prestes a completar 20 (vinte) anos nos levando a problematizar o reconhecimento e a valorização, subjetiva e simbólica da identidade negra e de sua importância na sociedade brasileira, que é marcada por um sistema educacional com bases ideológicas racistas e por uma intolerância religiosa acerca da cultura e das tradições da população negra.

A Lei nº 12.711/2012 completa 10 (dez) anos de sua criação nesse ano de 2022, chamando a atenção para a realização de uma análise dos avanços e das dificuldades para o ingresso de uma significativa parcela da população brasileira que tem enfrentado várias barreiras para acessar os bens e os serviços por conta da exclusão racial, dada a cor da sua pele.

No contexto de evolução da sociedade brasileira, não podemos negar que há uma dívida histórica de desigualdades no que se refere à população negra. Diante disso, somente com as recentes políticas afirmativas de valorização racial e inclusão racial é que tem sido possível minimizar as discriminações raciais e as desigualdades raciais, para assim buscar garantir uma educação inclusiva aos estudantes negros.

Assim, o objetivo é analisar a permanência dos estudantes negros cotistas do ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT *campus* Cuiabá, ingressantes pela ação afirmativa de recorte étnico-racial, no período de 2017 a 2022.

Trata-se de uma pesquisa explicativa de abordagem qualitativa, com uso de questionário semiaberto via *Google Forms* a ser aplicado aos estudantes, gestores, professores e equipe

multiprofissional da instituição de ensino. Seguindo a perspectiva da teoria de estudos decoloniais no que se refere às relações étnico-raciais na educação, essa pesquisa se inscreve como um ato político de cunho crítico-reflexivo sobre a pluralidade e a equidade racial, lutando para que os estudantes negros cotistas não só ocupem, mas também permaneçam e concluam com êxito seus estudos dentro do período de integralização.

## METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa, definimos um caminho metodológico no sentido de responder aos objetivos propostos neste estudo. Destacamos, inicialmente, a escolha do espaço da pesquisa, os cursos, o público participante e os critérios de representatividade da amostra selecionada. Detalhamos, em seguida, o tipo e a abordagem da pesquisa, bem como o instrumento de coleta de dados, seguido das etapas do trabalho de campo e os procedimentos para análise das informações obtidas.

Situamos, ainda que brevemente, um pouco da história do IFMT campus Cuiabá – Cel. Octayde Jorge da Silva para entender a escolha do espaço de pesquisa. Trata-se de uma instituição centenária que passou por diversas transformações desde a sua origem, em 1909, como Escola de Aprendizes e Artífices de Mato Grosso (EAAMT), quando se iniciaram as primeiras experiências em educação profissional no País. Em 1968, transformou-se na Escola Técnica Federal de Mato Grosso (ETFMT). Em 2002, em Centro de Referência em Educação Profissional (CEFET-MT). Em 2008, configurou-se em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT).

Em 1909, a EAAMT surge com o objetivo de ocupar os menores pobres, tidos como desvalidos, para afastá-los da marginalização. Não era necessário a aprendizagem de um ofício regular, formal e socialmente reconhecido, bastava ocupar-se com as atividades manuais, que tinha um caráter moral ao mesmo tempo produtivo.

Em 1968, a ETFMT objetiva ofertar uma formação profissional de nível médio. Com a reforma do ensino de 1º e 2º graus (ginásial e colegial) pela Lei nº 5.692/1971, foram extintos os antigos cursos ginásiais industriais (1º grau) e passou a oferecer ensino técnico de

2º grau integrado ao propedêutico, mas a maioria dos seus estudantes eram provenientes de escolas particulares.

Em 2002, a criação do CEFET-MT visava à formação de estudantes para atender de forma mais rápida e técnica o mercado de trabalho. Com a Nova LDB nº 9.394/1996, o ensino profissional deixou de ser integrado ao propedêutico e passou a oferecer, separadamente, o ensino médio (antigo propedêutico) e a educação profissional de nível técnico. Além da educação profissional de nível tecnológico e a pós-graduação em nível lato sensu.

Em 2008, o IFMT surge com o objetivo de incluir a classe trabalhadora nos processos formativos, buscando melhorar a renda dos trabalhadores e a qualidade de vida da população mato-grossense. Sendo assim, passou a ofertar 50% das suas vagas para os estudantes egressos de escolas públicas, para atender os filhos da classe trabalhadora. Tanto que tem como missão “Educar para a vida e para o trabalho”, focado no compromisso com a inclusão social.

Em termos de delimitação do universo de estudo, elegemos os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFMT campus Cuiabá: Edificações, Informática e Secretariado, considerados cursos de certo prestígio social, com maior concorrência para ingresso se comparado com outros cursos ofertados nesse campus.

Quanto aos participantes discentes, selecionamos 12 (doze) estudantes negros cotistas, sendo 4 de cada um dos 3 cursos, tanto egressos como cursantes do último ano, ingressantes pela política de ação afirmativa de recorte étnico-racial, entre os anos de 2017 a 2022. Esse período contempla 15 anos de criação da Lei nº 10.639/2003 e 5 anos da Lei nº 12.711/2012. Esse recorte inclui também o contexto da pandemia de covid-19.

Além disso ainda farão parte da pesquisa: 2 gestores (diretor geral, diretor de ensino), 3 professores (história, literatura e biologia) e 5 profissionais da equipe multiprofissional (assistente social, psicóloga, enfermeira, pedagoga e técnica em assuntos educacionais).

Optamos pelo tipo de pesquisa explicativa, que, conforme afirma Gil (2008), permitem ao investigador identificar fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de fenômenos sociais, possibilitando o aprofundamento de dada realidade, sendo

utilizado no processo de compreensão e de identificação dos efeitos do fenômeno.

Não podemos deixar de notar que “a pesquisa explicativa é aquela que, além de registrar e analisar os fenômenos estudados, busca identificar suas causas, seja através da aplicação do método experimental/matemático, seja através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos” (SEVERINO, 2013, p. 107). Ela possibilita explicar os motivos e as causas do tema, aprofundando e ampliando o conhecimento sobre o tema.

A definição pelo tipo de pesquisa explicativa surge com o propósito de analisar a formação antirracista dos estudantes e a permanência estudantil dos cotistas, buscando compreender as reais condições de permanência nessa instituição que foi criada com o propósito de atender majoritariamente os filhos da classe trabalhadora. Essa análise proporcionará um entendimento mais ampliado das relações étnico-raciais na educação.

Por sua vez, elegemos a abordagem de pesquisa qualitativa, que “[...] responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (MINAYO, 2012, p. 21). Com essa perspectiva:

[...] a pesquisa qualitativa não segue sequência tão rígida das etapas assinaladas para o desenvolvimento da pesquisa quantitativa. Pelo contrário. Por exemplo: a coleta e a análise dos dados não são divisões estanques. As informações que se recolhem, geralmente, são interpretadas e isto pode originar a exigência de novas buscas de dados (TRIVIÑOS, 1987, p. 131).

É interessante salientar que o pesquisador, orientado pelo enfoque qualitativo, tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo. Nesse sentido, Minayo (2012), afirma a importância de trabalhar a complexidade e a especificidade do objeto de pesquisa, por meio da ordenação e classificação dos dados e da análise propriamente dita. A pesquisa qualitativa é a preferida para a interpretação das relações sociais presentes nas informações coletadas, o que permitirá a compreensão do objeto em sua complexidade.

A coleta de informações será aclarada pela Teoria Decolonial, que consiste em um caminho de luta contra a violência provocada pela hegemonia da ciência colonial/moderna que legitimou e foi legitimada pela colonização europeia. Buscaremos desconstruir padrões, conceitos e perspectivas impostos aos povos subalternizados e que geram reflexos na permanência estudantil.

Será utilizada como técnica de coleta de dados, o questionário que

[...] é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 201).

Com a intenção de irmos além de respostas fechadas, será utilizado o questionário semiestruturado, que permitirá um posicionamento mais autônomo dos participantes. As perguntas devem ser organizadas indo das mais simples às mais complexas para responder aos objetos propostos. Esse instrumento, quando utilizado na pesquisa qualitativa, exige atenção especial para a compreensão do fato social a ser explorado.

A aplicação do questionário será via *Google Forms*, uma ferramenta muito utilizada nas pesquisas científicas, dada a sua capacidade de acesso ao público alvo e a sua objetividade na elaboração das perguntas, fatores que possibilitam aos pesquisadores e aos pesquisados dinamizar o tempo e também facilitam a organização, a sistematização e o processamento dos dados obtidos. A aplicação desse instrumento possibilitará aos estudantes a apresentação de aspectos que impactam na sua permanência e permitirá aos gestores, professores e profissionais a apresentação de estratégias de permanência.

No tocante ao método para análise dos dados, utilizaremos a análise de conteúdo, cujo enfoque pode ser aplicado na pesquisa qualitativa. Esse método pode servir de auxiliar para o instrumento de pesquisa de maior profundidade e complexidade "É muito importante também ter presente na análise o contexto não só linguístico,

mas também histórico das expressões, conceitos etc.” (TRIVIÑOS, 1987, p.163).

Não podemos deixar de notar “[...] que qualquer técnica entrevista, questionário [semiaberto] adquire sua força e seu valor exclusivamente mediante o apoio de determinado referencial teórico. E, naturalmente, a análise de conteúdo não foge a este enunciado geral” (TRIVIÑOS, 1987, p. 159). Assim, essa forma de análise seguirá a perspectiva da decolonialidade, em oposição e intervenção contra as diferenças e as desigualdades entre povos a partir da ideia de preconceituosa de raça.

A operacionalização da pesquisa passará antes pela aprovação do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso (CEP/UFMT), seguido do protocolo de Ofício junto ao Reitor do IFMT. Os participantes serão contatados mediante todos os esclarecimentos do Consentimento Livre e Esclarecido (CLE), no que se refere à ética na pesquisa, à garantia do sigilo da identidade, à confidencialidade dos dados e à possibilidade de desistência no decorrer da pesquisa. Com o assentimento se menor de idade consentimento se maior de idade, o CLE deverá ser assinado pela pesquisadora em 2 (duas) vias, sendo uma entregue ao respectivo participante.

Na primeira etapa da pesquisa de campo, realizaremos contato via e-mail junto à Diretoria Sistêmica de Assistência Estudantil (DSAE/IFMT), solicitando o contato dos estudantes concluintes e egressos selecionados. Na segunda etapa, será feito contato telefônico com os estudantes e com a anuência individual de cada um, será encaminhado o questionário semiaberto para a coleta de dados. Na terceira etapa, será conectado os profissionais (gestores, professores, assistente social, psicóloga, enfermeira, pedagoga e técnica em assuntos educacionais por meio Coordenação Geral de Gestão de Pessoas (CGGP), e com a aceitação individual daremos início à coleta de informações.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Para discorrer sobre a temática ações afirmativas no contexto das Leis nº 10.639/2003 e nº 12.711/2021, as categorias raça, racismo, políticas afirmativas, educação antirracista e permanência

estudantil tornam-se componentes fundamentais para revisão de literatura que segue a perspectiva da teoria social de estudos decoloniais.

Cabe notar que a decolonialidade não é uma abordagem nova e abstrata, pois ela existe desde a imposição da colonização e a escravização dos povos americanos, africanos e asiáticos. “A decolonização pauta-se em eixos permanentes de luta dos diversos povos sujeitados à violência estrutural pensada, assumida e realizada como projeto de posicionamento político, social, cultural, religioso, econômico e epistêmico para subjugar e dominar os povos não europeus” (PAIM; ARAÚJO, 2018, p. 6).

Estudiosos da decolonialidade (Grosfoguel, 2009; Quijano, 2009; Silva, 2013) apontam que a colonização permanece na colonialidade do poder, do ser, do saber e da natureza. Quanto à colonialidade do poder e do saber, pode-se dizer que a primeira consiste na ideia de “raça” como classificação e dominação universal. A segunda constitui-se no conhecimento eurocêntrico associado à dominação colonial/imperial.

As relações raciais brasileiras são marcadas pela divisão entre negros e brancos que se evidencia por meio da discriminação e da desigualdade racial, fenômenos que historicamente têm sido uma prática comum no Brasil desde a colônia, passando pelo império até a república. A questão racial cuja origem encontra-se no sistema escravista que caracterizou o país até o século XIX faz parte da formação dessa sociedade.

O estudo da categoria raça requer compreender o seu conceito, carregado de significados científicos e de determinações ideológicas que se utiliza sistematicamente de estereótipos desqualificadores e tendenciosos com a intenção de exaltar um grupo e de desqualificar o outro. É um “[...] termo de múltiplos conteúdos que vão, em contínuo, da ciência à ideologia [...]. Produzidas por cientistas ou imaginadas pelo senso comum [...], pois implicam em seleção ou escolha de características que servem de base para construção de esquemas classificatórios [...]” (SEYFERTH, 1993, p. 175).

A seleção classificatória racial que ocorre a partir das diferenças físicas e culturais tem servido para uma hierarquização de padrões de superioridade e de inferioridade que coloca o negro sempre em uma posição extremamente inferior quando os critérios

acionados estão referidos a traços fenotípicos e a comportamentos morais.

A cor da pele foi a característica classificatória que se impôs, tanto nas taxonomias científicas como nas concepções mais populares sobre as raças humanas. A cor e a forma dos cabelos e dos olhos, a estatura, diversos índices cranianos e faciais, o peso e o volume do cérebro, entre outros traços fenotípicos, também serviram às distinções raciais realizadas desde o século XIX [...] (SEYFERTH, 1993, p. 176).

Os racialistas defendiam que as diferenças físicas determinariam as diferenças culturais, baseado na hierarquia universal etnocêntrica. “No plano das qualidades físicas [e] [...] estética: minha raça é mais bela, as outras são [...] feias. No plano do espírito, refere-se as qualidades intelectuais [...]: (uns são burros, outros inteligentes), quanto morais (uns são nobres, outros são bestiais)” (TODOROV, 1993, p. 110).

O cunho superior e inferior colocado à raça é discutido por Schwarcz (1993) que tratou sobre as doutrinas raciais do século XIX, a partir da análise marcada pelas “diferenças e pelas desigualdades”, que surgiu com base na evolução darwinista, a qual reforçava o enfoque biológico como paradigma de evolução da espécie humana, difundindo a ideia de seleção natural e de seleção moral, rotulando negros como seres inferiores (SCHWARCZ, 1993).

Para Munanga (2004), o problema não consistiria especificamente na classificação em si, mas sim, na hierarquização valorativa que foi estabelecida entre as raças através da relação entre o aspecto biológico (cor da pele) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais, estéticas e culturais, colocando a cor como determinante de certos comportamentos morais.

De modo geral, a categoria raça continua sendo utilizada para explicar as hierarquias raciais em uma dada sociedade, produzindo, por um lado, significados de privilégios; construindo, por outro, significados negativos. Hasenbalg (2005) é categórico ao afirmar que, para entender a estratificação racial e os mecanismos que reproduzem as desigualdades raciais, seria necessário tirar a ênfase da sua explicação na centralidade do processo de escravização da população negra.

Todavia, o autor reconhece que, mesmo com a abolição da escravização em 1888, a colonialidade permaneceu impactando a vida dos negros, visto que no período pós-abolicionista não foi desenvolvido nenhum plano para a inserção dos escravizados na sociedade brasileira, desta forma “[...] negros e mulatos brasileiros aglomeram-se nas posições subordinadas da estrutura de classe e nos degraus inferiores do sistema de estratificação social [...]” (HASENBALG, 2005, p. 2005).

Na visão de Fernandes (2011), essa escravização não pode ser deslocada do processo de formação econômica, cultural, social e política do país, tido como elemento essencial do modo de produção escravista mercantil para o desenvolvimento da colônia Brasil e que se configurou como pré-requisito da eclosão do modelo societário capitalista contemporâneo.

De forma mais sistemática, a questão racial começou a fazer parte do discurso dos sábios e políticos a partir de meados do século XIX. A abolição e a imigração são discutidas juntas, sendo a escravidão vista como empecilho ao desenvolvimento econômico e a imigração como pressuposto à civilização.

Já no final do século XIX a tese que se desenha é a possibilidade de branqueamento da raça através da miscigenação seletiva e da imigração europeia. Neste processo, a população mestiça progressivamente chegaria a um fenótipo branco – com a seleção natural/social encarregada de eliminar as “raças inferiores”. O ideário do branqueamento afirmava a inferioridade irremediável de grande parte da população nacional (negros, índios e mestiços de todos os matizes) e tinha como pressuposto a crença na desigualdade e na diferença entre as raças: na superioridade de brancos e na inferioridade de negros.

Hofbauer (2006) não trabalha a categoria raça na perspectiva do determinismo biológico. O autor utiliza a categoria não branco e destaca que apenas depois da Segunda Guerra Mundial, na década de 1950, que, no Brasil, o discurso intelectual e hegemônico do branqueamento sofreu questionamentos sérios, dado o holocausto de milhões de judeus que fez com que o mundo abrisse os olhos para o fenômeno do racismo.

A categoria racismo compreende uma construção sócio-histórica no contexto do Brasil, um país que utiliza esse instrumento como

forma de organização social Costa (2006) discute duas vertentes principais do racismo científico e o modo como foi aceito no Brasil. A primeira consiste na hierarquia biológica de divisão de raças, que até 1910 não era contestada “pelos homens de ciência”. A segunda debate a mistura entre as raças, que se dividiu em dois grupos: os que acreditavam que essa mistura levaria à degeneração crescente impossibilitando a constituição de um povo brasileiro civilizado; e os “otimistas” que acreditavam no desaparecimento progressivo dos negros e mestiços, por meio do embranquecimento paulatino da população.

Conforme apontam os estudos de Almeida (2018), o racismo caracteriza-se de forma estrutural na sociedade brasileira, visto que é decorrente da estrutura da própria sociedade que normaliza e concebe como verdade padrões discriminatórios de raça, reforçando uma estrutura que privilegia certos grupos raciais em detrimento de outros, ao conduzir práticas que naturalizam comportamentos preconceituosos.

É importante percebermos a apropriação do racismo científico para justificar as marcas das desigualdades raciais. Esse tipo de racismo que defende o aniquilamento intelectual não é um fato que passou a ocorrer nos dias atuais, trata-se, de um fato antigo, mas que ainda norteia os corpos negros. Essa construção histórica segue operando não só em discursos e práticas veladas, como também em nas práticas racistas, sem um mínimo de constrangimento nas falas explícitas.

Diante desse cenário hegemônico de uma determinada cor no contexto educacional brasileiro, o Movimento Negro denunciou a expressiva ausência de estudantes negros nos cursos superiores do Brasil, dando início à luta pelas Políticas Públicas Afirmativas, que ganharam maior visibilidade após a realização da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e formas correlatas de intolerância.

Com isso, o Estado brasileiro comprometeu-se oficialmente em estabelecer políticas para a superação do racismo. Assim, é criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e depois as leis: Lei nº 10.693/2003, que instaura a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental

e médio; Lei nº 11.096/2005, que institui o Programa Universidade para todos (PROUNI); Lei nº 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial e a Lei nº 12.711/2012 – Lei de Cotas.

Por sua vez, a categoria política afirmativa será tratada por meio das leis: Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 12.711/2012.

A Lei nº 10.639/2003 trata da implementação de práticas pedagógicas da educação das relações étnico-raciais nas escolas como um dos meios de superação das assimetrias raciais presentes na sociedade brasileira, dada as discriminações, os preconceitos individuais e culturais sofridos pela população negra. A inclusão desse “novo” conteúdo escolar deve somar-se aos demais, nas áreas da história do Brasil, literatura e artes.

A Lei nº 12.711/2012 trata da implementação de reserva de vagas em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Segundo essa lei, as instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas. Assim, essa lei tem um papel fundamental no processo de acesso dos grupos historicamente discriminados e marginalizados, contribuindo para o acesso à educação pública laica.

Especificamente a ação afirmativa de recorte étnico-racial visa eliminar as desigualdades e segregações raciais, de forma que não se mantenham grupos elitizados e marginalizados na sociedade, ou seja, busca-se uma composição diversificada onde não haja o predomínio de uma determinada raça em detrimento de outra.

As políticas de ações afirmativas são caracterizadas como:

[...] políticas públicas e privadas, compulsórias ou não, voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, da idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade (GOMES, 2003, p. 21).

Entre as modalidades das ações afirmativas destacamos: reserva de vagas; bônus em exames de ingresso; cotas sociais; cotas para egressos do sistema público de ensino; cotas étnico-raciais (sendo que essa modalidade tem sido a única capaz de modificar o perfil étnico-racial das instituições de ensino brasileiras). No entanto, as chamadas cotas raciais – que podemos considerar como uma proposta contra o racismo e a desigualdade racial – geraram e ainda têm provocado uma divisão radical entre intelectuais, pesquisadores e estudiosos que até então estiveram em uníssono na denúncia e condenação do racismo brasileiro em suas pesquisas, dividindo-se de modo maniqueísta em pró-cotistas e anticotistas.

Embora haja um cumulativo de desvantagens, se compararmos brancos com negros manifestado de forma escancarada na sociedade, há ainda vários discursos contrários às cotas, na educação e nas disputas do mercado de trabalho,

Os que condenam as políticas de ação afirmativa ou as cotas favorecendo a integração dos afrodescendentes utilizam de modo especulativo argumentos que pregam o status quo, ao silenciar as estatísticas que comprovam a exclusão social do negro. Querem remeter a solução do problema a um futuro longínquo, imaginando-se sem dúvida que medidas macroeconômicas poderiam miraculosamente reduzir a pobreza e a exclusão social (MUNANGA, 2001, p. 42).

As ações afirmativas são medidas especiais que pressupõem uma reparação histórica de desigualdades e desvantagens acumuladas e vivenciadas pelos negros no sentido de garantir a igualdade de oportunidade. Tais políticas buscam reduzir as desigualdades raciais no Brasil, onde os negros ainda são excluídos devido a cor de pele.

No que diz respeito à categoria Educação Antirracista, Cavalleiro (2005) identificou no cotidiano escolar uma estrutura racista e a presença de situações de preconceito e de discriminação raciais, chamando a atenção para a percepção fragilizada sobre as consequenciais e os efeitos do racismo para os estudantes que vivem cotidianamente a discriminação racial.

Mostra-se igualmente frágil a percepção sobre as consequências e os efeitos do racismo para os alunos que vivem cotidianamente a discriminação racial, seja nas relações com adultos, seja nas relações com as crianças; e dos efeitos de discriminação e preconceito sofisticados subsidiados pelo material didático e/ou paradidático (CAVALLEIRO, 2005, p. 97).

A autora verificou ainda que nas situações decorrentes da cor da pele – o pertencimento racial tem orientado as relações pessoais estabelecidas no âmbito escolar e constatou nas falas dos profissionais da educação, a necessidade de um tratamento de forma igualitária entre os estudantes, independentemente do pertencimento racial.

O desenvolvimento de uma Educação Antirracista é profundo e complexo dado o processo de formação da sociedade brasileira, marcado historicamente pela naturalização das diferenças e das desigualdades de forma altamente pejorativa para a continuidade da exploração do negro na sociedade capitalista.

A educação escolar nos moldes como hoje a conhecemos, se assentou e se desenvolveu tendo como fundamento as teorias raciais e outras que de um modo ou de outro, a elas se filiam. A estrutura de escola que a atualidade herdou desse passado recente ainda persiste, manifesta através de aspectos, dentre os quais: o modo de organização da gestão da escola, do currículo e do processo educativo; a falta de percepção do significado político que envolve o fazer pedagógico (COSTA, 2011, p. 94).

Dada essa realidade, as escolas de educação básica têm um papel fundamental na luta antirracista, visto que o pluralismo do pensamento não empobrece o conhecimento, pelo contrário, enriquece a aprendizagem. A questão que se coloca é escolher de que lado lutaremos: do lado da demanda dos interesses dos estudantes filhos da classe trabalhadora, ou do lado da ideologia dominante que visa à manutenção do status quo, e dos interesses de um grupo.

O estudo pressupõe a presença de uma cultura eurocêntrica pautada predominantemente na dominação do poder e do saber, que, alicerçada na exploração, tem ignorado os conhecimentos e

as experiências de determinados grupos, como negros, índios e quilombolas, os quais foram destituídos da sua cultura e de suas tradições, bem como a existência de uma sociedade construída sobre mecanismos discriminatórios a partir da concepção inferiorizada de raça, que tem impedido que determinados grupos raciais usufruam dos recursos coletivos na mesma medida dos grupos que ocupam o topo da hierarquia social.

Quanto à categoria permanência estudantil, as primeiras sistematizações para a defesa de políticas públicas, com o propósito de assegurar garantias de permanência dos estudantes nas universidades, tomaram formato institucional com a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) em 1987. Esse fórum avançou nas lutas por políticas de assistência estudantil com o objetivo de assegurar a permanência dos estudantes com dificuldades socioeconômicas nas universidades.

Cabe notar que a permanência estudantil envolve a dimensão de políticas de permanência que visem contribuir para permanência dos estudantes na educação. Assim, situamos o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES/2010 – fundamental para a viabilização dos direitos dos estudantes, na medida em que garante a destinação de recursos para a operacionalização da política de assistência estudantil, articuladas às atividades de ensino, pesquisa e extensão dos Institutos Federais (IFs) do Brasil.

Embora um dos objetivos principais do PNAES/2010 seja reduzir as taxas de retenção e evasão escolar, contribuindo para a permanência dos estudantes na instituição de ensino, o programa ainda não tem atendido de forma universal o público com renda familiar de até um salário-mínimo e meio por membro da família.

A política de assistência estudantil visa atender prioritariamente o público composto pelos filhos da classe trabalhadora. Essa política “[...] depende de prévio recorte das políticas definidas pelos organismos empregadores, que estabelecem demandas e prioridades a serem atendidas” (IAMAMOTO, 2008, p. 421). Essa lógica acaba voltando-se para um enquadramento dos mais pobres, tornando-se cada vez mais seletiva e focalizada, com muitos critérios para a inserção dos estudantes, o que acaba por excluir, quando deveria promover a inclusão dos necessitados socioeconomicamente.

Na visão de Vargas (2008), as “dificuldades de cunho econômico podem interferir na trajetória acadêmica de estudantes de baixa renda, seja através da falta de recursos necessários para o acesso a importantes bens e práticas culturais, seja pela necessidade de conciliar estudos e trabalho” (Vargas, 2008, p. 50). Embora seja necessário o recebimento de um auxílio financeiro para que os estudantes que apresentam vulnerabilidade tenham condições de manterem-se em seus cursos, a permanência estudantil não envolve somente a dimensão material, como muitas vezes é estudada. O desafio que se coloca hoje não é só garantir a manutenção de bolsas estudantis, com o orçamento reduzido da política de assistência estudantil, mas também contribuir para a permanência dos estudantes negros na educação.

Ainda segundo a autora outras questões podem influenciar na conclusão dos estudos, como: as desigualdades de acesso aos capitais social e cultural. As questões que envolvem os aspectos humanos têm sido silenciadas como: condição de saúde física e emocional, problemas familiares, relacionamento professor-aluno, integração social à escola, entre outras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão de literatura possibilitou evidenciar que o funcionamento da sociedade brasileira se utiliza da categoria raça e racismo como instrumento de organização social que envolve os aspectos da vida de cunho social, cultural e simbólico. A raça e o racismo são variáveis explicativas da realidade brasileira, iniciados desde o processo de escravização dos negros prosseguem reproduzindo as desigualdades raciais em diversos campos, como no da educação, dificultando a inclusão da população negra nos espaços públicos educacionais.

Diante dessa realidade, a reparação histórica em relação à população negra tem sido a implementação das recentes políticas: Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 12.711/2012, aquela por meio da obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos da educação básica no Brasil e, esta, por meio do sistema de reserva de vagas, tornando possível minimizar a desigualdade racial e garantir o acesso dos estudantes negros na

educação, ainda que a permanência seja o principal desafio a ser superado.

Para tanto, faz-se necessário a implementação de uma educação antirracista devendo ser cumprida por um conjunto de profissionais compromissados e comprometidos efetivamente com a educação enquanto política social destinada a toda a população, independentemente de sua cor ou de sua condição social, por meio de intervenções de abordagem multidisciplinar e interdisciplinar.

A permanência de forma qualificada dos estudantes negros cotistas pode ser atribuída a diversos fatores, como: condições objetivas e concretas que envolvem questões institucionais (racismo institucional), questões pessoais (trabalho, desemprego, saúde), questões de currículo (falta de ações que envolvem o trabalho de fortalecimento da identidade e do pertencimento) no espaço escolar, entre outras.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.639/2003**. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm)>. Acesso 10 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.711/2012**. Disponível em: < Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)>. Acesso 10 ago. 2021.

CAVALLEIRO, Eliane. **Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo**. In: MEC. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 65-104.

COSTA, Cândida Soares da. **Educação para as relações étnico-raciais: Planejamento escolar e literatura no Ensino Médio.** / Cândida Soares da Costa. Cuiabá: EdUfmt, 2011. 234p.

COSTA, Sérgio. O racismo científico e sua recepção no Brasil. *In:* COSTA, Sérgio. **Dois atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006. p. 151-194.

FERNANDES, Florestan. A sociedade escravista no Brasil. 1976. *In:* IANNI, O. (Org.). **Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

GOMES, Joaquim Barbosa. O debate constitucional das ações afirmativas. *In:* Santos, Renato Emerson e Lobato, Fátima (Orgs.). **Ações Afirmativas: Políticas contra as Desigualdades Raciais.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos da economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In* Santos, B. de S.; Meneses, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*, 2009. p. 383-417. Coimbra: Almedina.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil.** 2 ed. Belo Horizonte: Editora: UFMG. Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

HOFBAUER, Andreas. **Branqueamento, democracia racial e tipologias étnico-raciais.** *In:* HOFBAUER, Andreas. *Uma história do branqueamento ou o negro racismo no Brasil em questão.* São Paulo: Unesp, 2006. p. 215-288.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em tempo de capital e fetiche: capitalismo financeiro, trabalho e questão social.** 2. ed. São Paulo-SP: Cortez, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica,** 5. Ed. – São Paulo: Atlas 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & saúde coletiva**, v. 17, p. 621-626, 2012.

MUNANGA, Kabengele. **A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil**. Estudos avançados, v. 18, n. 50, p. 51-66, 2004.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de Ação Afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. *In: Sociedade e Cultura*, v. 4, n. 2, jul./dez. 2001, p. 31-43.

PAIM, Elison Antonio; ARAÚJO, Helena Maria Marques. **Memórias outras, patrimônios outros, e decolonialidades: Contribuições teórico-metodológicas para o estudo de história da África e dos afro-descendentes e de história dos Indígenas no Brasil**. Education policy analysis archives, v. 26, p. 92-92, 2018.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder e classificação social**. In B. De S. Santos & M. P. Meneses (Orgs.). Epistemologias do Sul, 2009, (pp. 74-117). Coimbra: Almedina.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Uma história de "diferenças e desigualdades": as doutrinas raciais do século XIV. *In: SCHWARCZ, Lilia Moritz. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p. 43 a 66.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico / Antônio Joaquim Severino**. – 1. Ed – São Paulo: Cortez, 2013

SEYFERTH, Giralda. **A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos**. Anuário Antropológico. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1995. p. 175-203.

SILVA, J. De S. **La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida: El paradigma del "buen vivir"/ "vivir bien" y la construcción pedagógica del "día después del desarrollo."** In C. Walsh (Org.) Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (Tomo I; pp. 469-507). 2013. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala.

TODOROV, Tzvetan. A raça e o racismo. *In:* 24/08/2021 TODOROV, Tzvetan. **Nós e os outros: a reflexão Teorias Científicas francesa sobre a diversidade humana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993. p. 107-181.

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

VARGAS, Michely de Lima Ferreira. **Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.011](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.011)

# OS DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA ELETIVA “ MEMÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA” COMO COMPONENTE PARA UMA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL

**Yara Marques Lima**

Doutoranda em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará - UFC, [yaramarques17@gmail.com](mailto:yaramarques17@gmail.com).

**Ana Clara de Castro Lopes**

Graduanda do Curso de Ciências Sociais Licenciatura pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, [clara.castro@aluno.uece.br](mailto:clara.castro@aluno.uece.br).

## RESUMO

Com a aprovação da Medida Provisória 756/2016 – denominada Reforma do Ensino Médio, que se tornou posteriormente Lei 13.415/2017 e fomentou a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a realidade de muitos professores/as e estudantes sofreu grandes mudanças. Além disso, foram instituídos cinco “itinerários formativos” e o currículo foi dividido em Base Comum e parte diversificada, com a inclusão dos componentes eletivos. Esta pesquisa objetiva apresentar o componente eletivo “Memória e Cultura Afro-brasileira e Indígena”, buscando tensionar debates em torno das suas construções metodológicas e suas contribuições para uma educação multicultural. Os procedimentos metodológicos consistem na utilização da observação participante, pois dialoga com a construção de um saber que perpassa o processo de fala e de escuta, como também da percepção e da compreensão da realidade complexa do ‘outro’, e o viés narrativo, uma vez que dialoga com as experiências docentes das autoras em duas escolas da rede estadual de Fortaleza/CE. Como referencial teórico dialogamos

com autores/as que abordam a questão racial no Brasil (MOURA, 1992; NASCIMENTO, 1978; GOMES, 2012), a educação étnico-racial (bell hooks, 2019, 2021; MUNANGA, 2015; GOMES, 2019), e o Novo Ensino Médio (LOPES, 2021; FERRETI, 2017). Além de materiais como o Catálogo de Componentes Eletivos do Ceará (2019), o Documento Referencial do Ceará - DCRC (2021) e a própria BNCC. Com relação aos resultados da pesquisa apontamos a ambiguidade vivenciada pela eletiva citada, tanto por parte dos estudantes como dos professores/as, a sobrecarga de trabalho para docentes devido a produção de materiais e a busca por tornar a escola um espaço significativo de partilhas e construções de outras perspectivas do saber em relação a temáticas que foram invisibilidades e apagadas, historicamente, nos currículos do Ensino Médio no Brasil, como por exemplo, o racismo, o epistemicídio e as formas de resistência indígenas e afrodescendentes. **Palavras-chave:** Novo Ensino Médio, Componentes Eletivos, Educação étnico-racial.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.012](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.012)

## CONTRIBUIÇÕES PARA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: SEMIOSE, ESTRANHAMENTO E REGENERAÇÃO

Sidney Gomes Campanhole

Doutor pelo Curso de Comunicação e Semiótica da PUC-São Paulo - SP, professor da rede pública de Ensino /SEE-SP, sidneycampanhole@gmail.com

### RESUMO

O presente artigo contribui para estudos do fluxo cognitivo aplicado à resistência educacional velada na execução do currículo sobre valores da cultura afro-brasileira e africana. Tal fato é uma extensão do racismo estrutural, inserido no núcleo familiar e, muitas vezes, apoiado pela omissão dos profissionais da educação. Tendo em vista que o princípio do ato cognitivo é propriedade do signo, que os estados de aprendizagem são tecidos pelas semioses que são suportes da cultura, o discernimento fenomênico cabe a obliquidade Semiótica. O cognoscente nasce na teia da linguagem, sofre a formatação e nesse viés sofre o contágio do racismo estrutural. Fundamentado na Teoria do Signo Triádico edificado por Charles S. Peirce, entende-se que a semiose racista é interrompível, pois as relações de degeneração e regeneração também são percursos do refazimento estético e ético capazes de potencializar a sociedade antirracista. São hábitos do signo-pensamento-linguagem replicáveis e passíveis de interferência. O cerne da questão é que categorias ou estruturas configuram as interferências para serem operadas no cotidiano escolar. A pesquisa foi realizada em quatro etapas: a edificação teórica; o levantamento quantitativo, através do questionário pesquisa, junto a um grupo de amostragem constituído de profissionais da educação; a proposição de sequências didáticas desenvolvidas no cotidiano escolar e a respectiva

análise qualitativa. A síntese do presente sugere a compreensão da semiose na construção de condutas e comportamentos sadios para a convivência social e, neste caso, rebater proposições de mudança de hábitos mentais e pensamentos no esgotamento do simbólico, a persuasão pelo signo arbitrário.

**Palavras-chave:** Cognição, Racismo estrutural, Semiose, Semiótica cognitiva, Signo,

## INTRODUÇÃO

O preconceito racial, a discriminação racial e o respectivo extremo – o racismo, predominam intensamente no comportamento social brasileiro. Uma herança do vergonhoso regime escravocrata, fundado na transformação do homem africano em mercadoria (ALMEIDA, 2019; MBEMBE, 2018). Tal fenômeno tem como principal causa a questão econômica e o suporte nos mais diversos discursos, principalmente os de origem teológica.

No caso brasileiro, o sujeito de diversidades étnicas foi singularizado em africano, que o transformou em objeto, e marginalizado econômica e culturalmente. Esse estado de submissão opressora gerou tanto a passividade quanto a resistência. Não são exatamente dois territórios com linhas definidas. A condição passiva é a incorporação de valores da cultura do opressor e a respectiva naturalização. Podemos sentir esse aspecto principalmente na cristianização do homem preto. A resistência se caracteriza pela consciência da ação racista e as formas de repudiá-la, seja de modo separatista “o orgulho negro”, ou de modo integrativo, quando é exigida a consciência antirracista do sujeito não preto, como expõe Almeida (2018, p 162): “A superação do racismo passa pela reflexão sobre formas de sociabilidade que não se alimentem de uma lógica de conflitos”.

Em tempo, este estudo tem plena ciência que a escravização na história humana é um fato que prossegue desde a antiguidade, assim como a discriminação de sujeitos, mas, nenhum momento há o registro do tratamento repulsivo praticado pelos europeus a partir do século 15. Registros anteriores denotam a discriminação como separação de identidade e não de inferiorização de sujeitos. Após o século 15, a causa mercadológica é apoiada e veiculada por discursos teológicos, colonizadores e (pseudo) científicos.

Conforme postulou Vygotsky (1991), a linguagem é um fenômeno psíquico-social, portanto, constrói o sujeito socialmente. O nascituro é equipado com suas estruturas sensoriais, cognitivas e suporte neural para a memória que desenvolverá suas respectivas potencialidades na relação com o meio. Nascemos desprovidos de juízos racistas, pois estes são obtidos no transcorrer da vida, especificamente através da linguagem.

A intencionalidade, como meta da linguagem, neste caso, pre-conceituosa, discriminativa e racista funcionará como um vírus que infectará o modo do pensamento do sujeito. Este por sua vez reagirá coerciva ou criticamente, assim como elaborará concepções (1) naturalizada, (2) conflitiva ou (3) regenerativa. É preciso engendrar nesse modo processual da linguagem para compreender o combate a essa espécie de vírus, para tanto, é imprescindível o entendimento da Teoria do Signo, neste caso, eleita os epistemes apresentados por C. S. Peirce.

O signo, estrutura mais ínfima da linguagem, é o fenômeno de cognoscibilidade, mediação, que conecta mentes. Sua condição abstrata adquire palpabilidade na linguagem e pensamento (SANTAELLA, 2010): o signo adentra na condição de estímulo a nossa estrutura sensorial, acomoda-se às experiências memorizadas, regenera ou degenera e salta como formas expressivas, materializadas em imagens, palavras, gestos, sons, etc. – a linguagem. Esse processo é intrínseco e pode ser denominado como SEMIOSE: o signo que dispara outro signo, o signo-estímulo (internalização), signo-pensamento (processamento interno) e o signo-linguagem (externalização). O signo é incansável, se reproduz e se fixa nos mais diversos suportes, mesmo que seja o nosso sistema neural.

Ao nascer todo sujeito se insere nas malhas dos signos, dos mais diversos níveis, ou seja, nascemos num mundo cujo fenômeno de linguagem já existe e o desenvolvimento se dá sob o julgo da modelagem imersiva ou conflitiva. A linguagem como fenômeno de mediação preexiste ao humano, portanto, o desenvolvimento dessa mediação no humano é concomitante ao surgimento da própria espécie (DEACOM, 1997). A unidade mais ínfima do nosso pensamento se dá em signo.

Outro recurso epistêmico para avançar nesta análise são os conceitos de hábito e mente na edificação peirceana. O termo hábito não está restrito aos comportamentos e conduta aparentes, processos conscientes ou peculiares aos seres vivos. Hábitos existem no reino mineral, como a lei da gravidade, no mundo vegetal e animal. São ações na diversidade do caos, condutas que se repetem e estabelecem algum tipo de conexão. A repetição indica algum tipo de receptividade alheia.

## ORIGEM ONTOLÓGICA DA LINGUAGEM

A mente também não é uma propriedade de qualquer vivente, mas o estado contínuo entre matéria-mente permite que esteja além do mundo animal. A mente são processos inteligíveis que fluem pelos existentes que constituem o universo. O universo é guiado do Caos (a diversidade) para a Ordem (o hábito). Por ora, vamos compreender mente como algo sujeito a suportar hábitos.

O hábito e a mente são forças inteligíveis, que se estendem desde o viés ontológico ao território da cultura – o campo da linguagem, pois, são fluxos de hábitos, desde a codificação-decodificação dos signos a sua ordenação psíquica (processo cognitivos) e comportamental (valores). A linguagem não é apenas uma conexão comunicacional, mas funda uma relação dinâmica ao ser modelada e modeladora de condutas mentais e sociais.

É preciso compreender nas estruturas mais ínfimas da linguagem a formação de hábitos, pois o signo tem propriedade inteligíveis, capaz de afetar mentes e estabelecer condutas mentais.

Pela porta da percepção, o signo-estímulo age na singularidade do signo-pensamento que constitui o sujeito e daí seguirá como signo-linguagem, pelas janelas das nossas capacidades expressivas (fonético, motora, etc.), como modelado ou degenerado. Deste modo, o espaço sociocultural e psíquico são fluxos de uma mente continua.

Antes de estabelecer a conexão entre a Linguagem e Hábito, é preciso ter ciência que a linguagem no humano decorreu da condição meditativa pré-existente e as especializações sensoriais que sofreram na interação entre a singularidade biológica e a ambientação natural. Pensamentos *verbocentristas*, muitas vezes, designam a linguagem sob um viés potencialmente verbal e posicionam as outras formas de linguagem na classificação não verbal. Entretanto, a linguagem se desenvolveu na relação triádica entre: (1) a sonoridade como forma de sinalização da existência do sujeito, (2) a visualidade como forma de orientação para a sobrevivência e, na junção som e imagem, (3) a palavra inicialmente aparece para demonstrar coisas e fatos concretos, para depois, atingir o nível mais arbitrário, que dependerá de leis interpretativas para funcionar como caráter simbólico da linguagem.

A estrutura do signo triádico está definida em: **representamen** gerado pelo objeto, o **objeto** fundante da representação e o **interpretante** que são os modos que afeta a mente. O mesmo objeto pode apresentar-se (*representamen*) na miríade de interpretantes possíveis de conectar um intérprete. Para um sujeito que domina certo idioma entenderá uma frase diferente daquele que não domina, mas haverá níveis de interpretação gerada pelo aspecto interpretante do signo como elementos da sonoridade .

O *representamen*, como signo se apresenta, pode ser uma qualidade ou propriedade do objeto – qualissigno, as condições que o tornam um existente no aqui e agora e – sinssigno e legissigno – evoca uma lei, uma convenção.

O objeto do signo é a natureza existencial do signo e pode fluir para si mesmo – objeto imediato e para estabelecer associações diversas – objeto dinâmico. A condição dinâmica do objeto do signo assume a condição de ícone ao representar por semelhança, de índice quando estabelece conexões referenciais e símbolo quando depende de algum tipo de lei interpretativa.

O interpretante, se divide em mais nove níveis, porém para efetivação desta reflexão, os níveis do interpretante final atenderem ao nosso do estudo. São eles: remático – afetam a mente por semelhanças, dicente – afetam por relações com outras representações e argumental – afetam por convenções, leis mentais. Os aspectos do signo formam classes taxonômicas que vão de dez a sessenta e seis classes, enunciando um olhar ínfimo na fruição do pensamento-linguagem.

Não dá para esgotar a complexidade genial do pensamento de Peirce em pequenos parágrafos, mas servem para inferir os aspectos do signo. Não se trata de simples taxonomia das representações, pois demonstram fluxos do signo: a semiose. Esses aspectos do signo (*representamen*, objeto, interpretante) são intrínsecos e onipresentes, e conseqüentemente mapeiam complexas fluídos da semiose.

As semioses são caracterizadas pela predominância de certos aspectos, assim, para atender este estudo, usaremos os termos semiose icônica, indicial e simbólica para compreender possíveis malhas do vagueio do vírus racista.

Uma semiose icônica estaria nas relações mais direta com o objeto, com o fenômeno em si. Semioses indiciais poderiam estabelecer diversas conexões e fomentar a questão dubitável. A semiose simbólica, na condição de lei e estado coercitivo dos fatos, tende a replicação.

Por exemplo, as representações do primeiro homem criado por Deus é branco (Abrahamismo), o Cristo ariano é o filho de Deus, os arsenais de bonecas loiras de olhos azuis para atividades lúdicas afetivas, o gato preto dá azar, bruxas vestem preto, branco é a cor da paz, e outros infinitos exemplos, constroem semioses simbólicas, replicadas deliberadamente pela linguagem que atestam indiretamente relações indiciais sobre o ideal de ser branco e o ideal de ser preto, mesmo que sejam crenças falaciosas. Coadunam com correção social e constituem o racismo velado e estrutural. Apesar das referências icônicas, o que predomina são interpretantes argumentais arbitrários. No caso da afirmação que as bruxas usam preto, tem suporte em que experiência icônica? Imagens de bruxas de preto é um tratamento convencional.

No quadro abaixo, são apresentadas as dez classes de signo. Apesar da simultaneidade dos aspectos do signo, há uma ordem: a representação é quem chega primeiro a mente, o objeto funda a representação e o terceiro se estabelece entre os anteriores, os modos que afetam a mente.

**Quadro 1-** Diagrama das dez classes de signos

		REPRESENTAMEN	OBJETO	INTERPRETANTE	
1.	<b>Semiose icônica</b>	qualissigno	icônico	remático	Signos degenerados  
2.	<b>Semiose indicial</b>	Sinssigno	icônico	remático	
3.		Sinssigno	indicial	remático	
4.		Sinssigno	indicial	dicente	
5.	<b>Semiose simbólica</b>	legissigno	icônico	remático	
6.		legissigno	indicial	remático	
7.		legissigno	indicial	dicente	
8.		legissigno	simbólico	remático	
9.		legissigno	simbólico	dicente	
10.		legissigno	simbólico	argumental	
					Signo genuíno

**Fonte:** elaboração do autor baseado no modelo de C. S. Peirce

As semioses vagam por essas teias, deste modo, não é de estranhar que a imagem da bruxa de preto, que é um objeto icônico, não deixa de estar sob o efeito de lei – o legissigno. A extensão da semiose simbólica, no que se refere às classes de signo que comporta, é mais ampla que as demais.

A semiose icônica nos aproxima mais dos fatos e está sujeita a apresentar fenômenos menos falaciosos. Ele represente objetos do signo mais próximos de semelhança dos eventos. A semiose icônica permeia a sensibilidade do artista, pois evoca o potencial estético do signo. São territórios de possibilidade, por exemplo: Pablo Picasso ficou seduzido pela construção pictórica das máscaras e esculturas africanas levadas a exposição no Museu do Homem em Paris, em 1900. Tal conexão imagética influenciou o modo de desenho do pintor, entretanto, manteve seu discurso atestando que a arte do homem africano era semelhante a produção infantil na ingenuidade da criação. A semiose icônica interfere na plasticidade elaborada pelo pintor, porém suas concepções verbais, uma semiose simbólica, mantiveram-se presa a mentalidade de superioridade intelectual colonizadora da Europa.

**Figura 1-** O primeiro beijo interracial na novela da Rede Globo



**Fonte:** <https://www.ofuxico.com.br/noticias/zeze-motta-sofreu-bullying-por-beijar-marcos-paulo-na-tv/>

A atriz e cantora Zezé Mota, em diversas entrevistas, comentou os ataques que sofreu ao interpretar o personagem que fazia par romântico com ator branco, na telenovela *Corpo a Corpo*, exibida em 1984. Foi considerado o primeiro beijo interracial (fig.1) exibido em novelas. A sociedade racista repudiou, ofendeu a atriz. Décadas depois é comum vermos com naturalidade os fatos em outros folhetins. Como se explica? Naquela momento a representação do beijo provocou a reação racista orientada pela condição simbólica existente, por outro lado, iniciou pela condição icônica o percurso degenerativo para naturalização do beijo interracial.

A cena do policial norte americano matando George Floyd (fig.2), no ano de 2020, nos EUA, foi um ícone que provocou uma convulsão social em prol da vida. É interessante que temos a ciência de muitos casos de pessoas pretas assassinadas em situações semelhante no Brasil, mas sem atingir qualquer envergadura expressiva como o caso estadunidense. Talvez por serem veiculadas por semioses simbólicas, como o caso da palavra ou dos dados estatísticos que deixam o intérprete distante da relação icônica com os eventos. As semioses icônicas revelam realidades dos existentes que a semiose simbólica pode estar ignorando.

**Figura 2-** Policial sufocando George Floyd



**Fonte:** <https://www.dw.com/pt-002/protostos-multiplicam-se-nos-eua-ap%C3%B3s-morte-de-george-floyd/a-53631233>

As semioses simbólicas (semiose simbólicas) em estado de confronto, a conduta racista e a conduta antirracista terão efeito mínimo ou nulo na desestruturação desse pensamento. A ambientação replicativa do primeiro o torna surdo e cego, submisso às crenças que possui. A semiose de intenção racista se baseia na replicação simbólica, portanto, precisa de degeneração do signo para nova regeneração simbólica.

Todo signo tem como meta a representação simbólica, ou seja, evolui do ícone (nível *presentativo*) para a lei (simbólico). O signo genuíno se define neste último nível, porém essa evolução implica na contiguidade dos níveis anteriores (ícone e índice). Quando um signo regride ao nível icônico ou indicial é um processo degenerativo do simbólico. Entretanto, está sujeito a constituir nova lei – a regeneração. A regressão é a recuperação da elementos de semelhanças e múltiplas conexões. Deste modo, todo conhecimento que são produtos da semiose são dubitáveis. A semiose racista, que é simbólica, precisa regredir aos níveis anteriores para ser diluída.

## LINGUAGEM E CULTURA

O espaço da cultura a priori é um espaço simbólico, estabelece leis mentais e sociais, mas a multiplicidade de eventos variáveis que o universo, os grupos sociais e as psiques derrubam a dinâmica circular: uma coisa que sai de um ponto e retorna a ele de novo, mesmo que se desconfigure na forma, mantém sua estrutura linear. Os nichos culturais são exemplos desta questão. As intempéries naturais e sociais tendem a corromper o fluxo circular em prol do fluxo do ciclo espiral: uma coisa ou fato que sai de um ponto e não retornará ao mesmo ponto. Os nichos culturais distintos que, por alguma condição, estabelecem contato e alteram aspectos estruturais. A dinâmica da cultura está sujeita a dinâmica dos níveis da linguagem. Não somos autores da cultura ou da linguagem, nós nascemos nos enredos da linguagem.

Enfim, a linguagem é, ao mesmo tempo, o a base do produto da cultura, e é o principal veículo para sua transmissão, gerando estado coercitivos (hábitos mentais) passíveis de ruptura ou não. Tudo dependerá do modo que os níveis da linguagem são deliberados.

A semiose que sincretizou o Orixá Exú com o Diabo iniciou em experiências icônicas-simbólicas. Elementos pictóricos como pênis, a cabeça arredondada ou com faca pontiaguda esculpida no alto da cabeça, evocou níveis interpretantes no colonizador baseado nas crenças que vivia em função do valor cristão. O colonizador leu o mundo do outro com seu próprio repertório. Mesmo com experiência imagética, a experiência simbólica se interpõe.

## **ESTRATÉGIAS PARA DEGENERAÇÃO**

Pensar em combater a semiose racista é pensar em educar para formar cidadão antirracista, pois a neutralidade cambiante entre pontos de vistas pode favorecer a convenção do hábito racista. Ele já está instituído.

A estratégias não devem negligenciar nenhuma possibilidade de caminho, sejam elas as vigílias da comunicação, os programas sociais, porém, mais eficiente, sob a tutela de estratégias, deveriam se dar no âmbito instituição escola.

A fruição estética pode ser um dos percursos de degeneração do signo. Chklovski (1999, p 75), nas proposições da Teoria Literária argumenta:

A finalidade da arte é dar uma sensação do objecto como visão e não como reconhecimento; o processo da arte é o processo de singularização [ostraniene] dos objectos e o processo que consiste em obscurecer a forma, em aumentar a dificuldade e a duração da percepção. O acto de percepção em arte é um fim em si e deve ser prolongado; a arte é um meio de sentir o devir do objecto, aquilo que já se 'tornou' não interessa à arte."

A duração perceptiva é o jogo de maior contato icônico, permitindo, deste modo maior reconhecimento do objeto em detrimento das redes simbólicas que atuam no ato perceptivo. As experiências estéticas não são meros frutos de objetos de arte, como insinua visões da estética objetivista, mas de uma interação desta com o subjetivismo estético – a potencialidade estética em que o signo afeta a mente.

O estético aqui proposto é um estado de admiração de algo que se apresenta à mente. Capaz de suspender os sentidos, um estado gerúndio do sentir. Uma condição que, ao estabelecer juízo, enuncia um campo ético. Não atende perspectivas de mão única, parciais ou moralismos, mas é um ramo de investigação da racionalidade que questiona o quão autocontrolada é a conduta frente ao ideal estético. A regeneração dos valores éticos é feito sob a égide da experiência estética: o admirável, o original, o desprovido de normas anteriores.

Outra imersão perceptiva são aquelas disparadas pelas malhas da ludicidade. O objetivo, o obstáculo e o conflito que são estruturas do jogo, exigem maior estado de atenção mental dos jogadores, capaz de articular novas referências.

Aprender na zona replicativa do signo (NÖTH, 2013) é uma construção do ideal em demérito do real e, provavelmente, dependerá da memorização e não da readequação de conceitos. Consequentemente falível ou destrutível no decorrer da vida do sujeito.

## A EXPERIÊNCIA NO ÂMBITO ESCOLAR

Nos últimos anos, as atitudes de refutação dos valores da cultura afro-brasileira na prática das escolas públicas (estadual e municipal) na cidade de São Paulo. Nem mesmo a existência de legislação que torna o conteúdo legítimo, não funciona como justificativa das práxis. Em diálogos mantidos em reuniões pedagógicas executadas em órgãos orientadores, foi notório que os obstáculos assumem três focos: os pais, os familiares e os responsáveis em geral pelos estudantes; parcialidade dos educadores e parte do próprio grupo discente em decorrência de valores construídos na singularidade de suas famílias e, mediante a condição coercitiva, o contexto sociocultural.

O primeiro grupo, ainda notado de modo qualitativo, definido como orientação familiar, foram os primeiros a contestar conteúdos curriculares sob a justificativa que as crianças e adolescentes, ao estudarem tais conteúdos, estavam sendo submetidos a credos religiosos distintos e estariam desse modo se aproximando daquilo que o grupo identifica como representação do mal em suas

respectivas crenças. São indivíduos pertencentes a segmentos religiosos de origem protestante e, em menor escala, católicos.

O segundo grupo, compreendido ainda de modo qualitativo, apresentou como fator de inoperância frente ao currículo duas situações, ora por concepções semelhantes ao grupo família, ora pelo grau de qualificação formativa sobre a Cultura Africana e Afro-brasileira. Em alguns casos, até para evitarem conflitos com sequelas penosas para os próprios educadores.

Esses dois grupos vão contribuir para que os estudantes não tenham acesso a essa formação curricular ou se desinteressarem pela questão. Tais situações refletem a desvalorização dessas culturas e dos sujeitos que a representam, oblitera para a "des memorização étnica", e mantém o cidadão preconceituoso (ou racista) de amanhã. Caberá ao terceiro grupo manter a linha contínua deste hábito.

O grupo familiar se apresenta como fato posto, menos acessível a quebra desse hábito, porém o grupo de educadores apresenta maior possibilidade de gerar a descontinuidade no hábito. A própria condição de agente da transformação social exige dos profissionais da educação uma visão pluricultural, libertária e antidogmática. São sujeitos que precisam rever seus atos singulares para assumir tal proposta. Assim, a fórmula que se propõe é a quebra do hábito, a começar pelos próprios docentes, depois os discentes e, quiçá as famílias de agora ou do futuro.

## **ESCOLA E O CENÁRIO TEOLÓGICO**

As práticas escolares, assim como boa parte do pensamento político educacional, têm compulsão pela forma verbal, basta vermos o arsenal de recursos bibliográficos, a valoração das análises avaliativas através da escrita em detrimento da oralidade, a desvalorização das demais formas de linguagem locadas em não verbais, a educação estética direcionada para a formação de consumidores da arte e do entretenimento, entre outras. Enfim, semioses simbólicas são extremamente beneficiadas.

Nesse cenário, se integram o obstáculo familiar e, de certo modo, a escola omissa, em repudiar o currículo que trata da cultura afro brasileira e africana. A base da repulsa está no hábito mental

estabelecido pelas teologias de origem abraâmicas. Que traduzem a visão discriminatória com juízo, o preconceito e o racismo que permeia a sociedade brasileira.

Outrora, as perseguições políticas e ideológicas às religiões de matrizes africanas se estenderam do período escravocrata e, devido à forte resistência, foi amenizada na primeira metade do século 20. Após esse período ocorreu certa valorização, que contribuiu para a midiática positiva até o início dos anos 90. O país acumulou um histórico de presidentes sensíveis a sacerdotisas ilustres, da singularidade promocional das músicas de terreiro para fora do Brasil por Joãozinho da Gomeia, pelo aumento dos cultos Umbandistas e os modelos baianos de liturgia candomblecista, pelo interesse das classes artísticas.

As migrações de fiéis no cenário religioso brasileiro acentuaram volumosamente para os segmentos evangélicos nas últimas décadas e, obviamente, cresceu o empoderamento nas esferas políticas. Provavelmente, leis como a 10.639/03, não seriam estabelecidas, assim como na prática é parcialmente negligenciada. Massificada a partir das fragilidades da organização católica (inflexibilidade, hierarquização, etc.), o segmento evangélico traz no bojo teológico a condição exclusiva e assertiva de seguidores de Deus.

A intolerância religiosa não se dá apenas em conflitos de fiéis, mas, de forma velada, na decoração anti laica de algumas unidades escolares públicas, em missas de formaturas, na recusa de abordagem curricular, na exploração sonora de instrumentos de percussão, entre outros. A intolerância existe sempre que um credo sobrepõe ou inibe o outro baseado em algum argumento de modelo assertivo.

O clima político, estabelecido na atual regência, ampliou a alienação curricular a favor de uma escola cientificamente questionável, sujeita a concepções que favorecem a disseminação da ideologia evangélica. Quem está no cerne desse fato são as pessoas das mais diversas classes sociais, mas com predominância das menos privilegiadas. Indiferente aos conflitos do discurso teológicos para explicar a natureza da diversidade racial e étnica, a população descendente de afro-brasileiros ou, até mesmo não afro-brasileiros, estão inseridos na dinâmica da coerção social e não demonstram sinais para elaborar outras consciências.

Portanto, o grupo família, citado no início é resíduo dessa realidade, assim como o segundo grupo, passível de estabelecer o redirecionamento do fluxo. A intolerância religiosa, que contribui para demonização da Cultura africana e afro-brasileira, constitui potencialmente para o preconceito e o racismo:

O espaço educacional, como espaço formador, integrador, em direção a condição da sociedade cada vez mais sadia, muitas vezes, representa a manutenção de valores éticos. Neste caso, daqueles que hábitos circunscritos a convivência além da escola: família, exposição midiática, etc., são nocivos.

## **ATIVIDADES PENSADAS A PARTIR DAS SEMIOSES**

Durante o evento sobre a Consciência Negra, numa escola regular de ensino público em São Paulo, os pressupostos citados foram utilizados na organização de sequências didáticas para dois grupos de estudantes correspondentes aos terceiros e quarto ano do Ensino Fundamental. No cotidiano escolar, aproximadamente 30 % da soma dos grupos hostilizava práticas para fazer bonecas Abayomi, associavam qualquer percussão a “macumba” e demonstravam medo, além de queixas de alguns pais contra professoras, pelo fato delas solicitarem pesquisas de conteúdo afro-brasileiro. Também houve registro de crianças que não participam de eventos juninos justificado por causa religiosa.

Para o grupo do terceiro ano, os professores executaram seguintes ações: (1) apresentaram e contextualizaram o vídeo do grupo Masaka Kids<sup>1</sup>; (2) utilizaram práticas de reconhecimento das articulações requisitadas nos movimentos corporais; (3) executaram a atividade de copiar movimentos do grupo Masaka Kids congelado jogo no vídeo; (4) dividiram-se em grupos e contornaram o corpo de um colega em papel Kraft, (5) viram roupas africanas coloridas expostas em slides preparados pelas professoras e (6) revestiram os corpos desenhados usando giz de cera, cola e tecidos. O tempo inteiro havia música ambiente de cantigas infantis africanas. Não

1 O Masaka Kids Africana atua em Uganda e produz vídeos incríveis de crianças dançando, cantando, brincando livremente e representando a alegria, as cores, a cultura e a beleza não só da Uganda como de todo continente africano.

houve preocupação de explanações orais sobre a cultura africana. O único sistema avaliativo consciente foi a manifestação de agrado através de palmas.

**Quadro 2** – Predominância das semioses nas atividades dos terceiros anos

	Predomínio da semiose icônica	Predomínio da semiose indicial	Predomínio de semiose simbólica
Etapa 1: Apreciação do grupo Masaka Kids	x	x	
Etapa 2: Consciência das articulações motoras	x		
Etapa 3: Jogo da reprodução de movimentos	x	x	
Etapa 4: Registro do corpo no papel		x	
Etapa 5: Ambiente sonoro tema percussão	x		

Para o grupo do quarto ano os professores executaram seguintes ações: (1) explanação sobre a fecundação da terra para plantar usando slides com ilustrações, inclusive com ênfase intencional no boi que usava o chifre para arar a terra; (2) mostraram a imagem de alguns animais africanos: o antilope, o leão, o guepardo e o elefante e refletiram sobre o que as qualidades desses animais poderiam simbolizar para o humano – jogo do totem; (3) apresentadas uma sequência de máscaras do povo: Yorubá, Senufo, Baule, Dogon, Bambara, inclusive a presença de chifres (4) os estudantes receberam materiais básicos para construir em grupo máscaras temáticas; (5) plenária dos produtos com justificativas das intenções de criação e (6) exposição do vídeo.

**Quadro 3** – Predominância das semioses nas atividades dos quartos anos

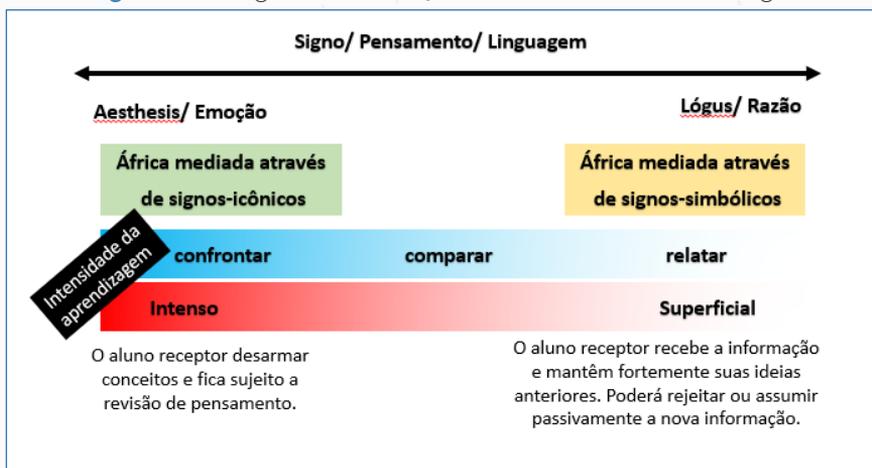
	Predomínio da semiose icônica	Predomínio da semiose indicial	Predomínio de semiose simbólica
Etapa 1: Fecundação da terra	x	x	

	Predomínio da semiose icônica	Predomínio da semiose indicial	Predomínio de semiose simbólica
Etapa 2: animais africanos	x		
Etapa 3: máscaras étnicas	x	x	
Etapa 4: Elaboração plástica		x	
Etapa 5: justificativas			x

Não houve resistência ou algum tipo de conflito, muito pelo contrário apresentaram interesses. Obviamente que esses dados não são quantificáveis, nem descartáveis, mas o objetivo maior foi a verificação das semioses. O envolvimento em tramas de linguagem com maior potencialidade icônica contribuiu para o esvaziamento das interpolações simbólicas.

Os processos de ensino aprendizagem caminham numa reta única. De um lado o potencial de AESTHESIS (signos estéticos), que predominam nas semioses icônicas, e do outro, o potencial de LOGUS (signos lógicos), que predominam nas semioses simbólicas. O próprio ato de ensinar, na sua trajetória algumas vezes inócua, tenta transformar ideias mostrando no nível do LOGUS. Mas, a natureza do AESTHESIS é quem revigora a força de degenerar e, depois, regenerar, o signo em direção ao novo LOGUS. Uma aprendizagem apoiada neste tipo seria considerada construtiva pelo sujeito.

**Figura 3** – Diagrama da relação diametral Aesthesis e Logus



O potencial de **aesthesis** não é no sentido do “belo”, mas o admirável, aquilo que choca o pensamento e nos faz parar diante de uma realidade distinta. Os juízos entram em processo de revigoração. O potencial de **logus**, projetivos e operacionais, pode conter equívocos ou construir pensamentos que são falíveis e proliferam (replicação). O vírus do racismo infectou o “HD humano” e para deletar é preciso degenerá-lo para ocorrer a regeneração normativa mais ética.

Trocando em miúdos, práticas educacionais contra o racismo precisam evidenciar o tratamento de degeneração e regeneração de sentidos. Não basta alimentar apenas com informações, mas tratá-las sob fundamentações semióticas.

Mapear um quadro de ação antirracismo na escola a partir de cada disciplina é ignorar que o racismo opera de modo multidisciplinar e dar a informação a potência resoluta do problema, ou seja, a forma do tratamento signico é ignorada. A integração multidisciplinar não são apenas aspectos simbólicos de conteúdos distintos que podem dialogar entre si. Torna-se mais potente quando se pensa nas teias de semiose que podem ser planejadas para tal fim.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O racismo estrutural parece forte, insistente, porque é tratado apenas na dimensão simbólica. Não se elimina através de uma simples consciência dialogando entre partes. Precisa de estratégias pensadas a partir das tramas da linguagem para naturalizar uma consciência antirracista. O retorno da experiência estética e as estratégias de lúdicas favorecem tal fato. Este ensaio aponta para um caminho maior, exigindo maior verticalidade nos níveis de semiose para compreender a produção de sentidos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. . **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019

DEACON, T. W. (1997). *The symbolic species: The co-evolution of language and the brain*. New York: Norton.

CHKLOVSKI, Viktor. **Arte como processo**. In: Teoria da Literatura I: Textos dos Formalistas Russos apresentados por Tzvetan Todorov, Edições 70, Lisboa, 1999, p.75 NOTH, W.

DE TIENNE, A. **Aprendizagem qua semiose**. In: QUEIROZ, A.(org). Computação, cognição e semiose. Salvador: EDUFBA, 2007

IBRI, IVO A. **Kósmos noetós**. São Paulo: Perspectiva, 1992;

JORGE, A M G. **Topologia da ação mental: introdução à teoria da mente**. São Paulo: Annablume, 2006

PEIRCE, C S. **A fixação da crença**. Trd. Anabela G. Alves Washington Popular Science, v.1, n 12, 1877. Disponível em: [http://www.lusosofia.net/textos/peirce\\_a\\_fixacao\\_da\\_crenca.pdf](http://www.lusosofia.net/textos/peirce_a_fixacao_da_crenca.pdf). Acesso em: 12, mai, 2013.

\_\_\_\_\_. **Collected papers of Charles Sanders Peirce**. Vols. 1 e 2. Cambridge: Harvard University, 1974.

\_\_\_\_\_. **Collected papers of Charles Sanders Peirce**. Vols. 5 e 6. Cambridge: Harvard University, 1978.

\_\_\_\_\_. **Semiótica e Filosofia**, trad. de Octanny S. da Mota e Leônidas Hegenberg. São Paulo: Cultrix, 1972.

QUEIROZ, João. **Classificações de signos de C. S. Peirce** – de ‘*On the logic of science*’ ao ‘*Syllabus of certain to picsoflogic*’. TransFormAção: São Paulo, 30(2): 179-195, 2007

\_\_\_\_\_. **Tipologia da consciência: Um estudo comparativo baseado na filosofia de C. S. Peirce**. Galáxia, n 1, 207-220, PUC-SP, 2001. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/viewFile/1087/712>>. Acesso em: 09 set. 2013

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

NOTH, Winfred. **Os signos como educadores: Insights peircianos**. In: Aprendizagem no contexto comunicativo das redes. Revista TECCOGS,

São Paulo, n. 7, 156 p, jan.-jun, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/teccogs/issue/view/n7/291>. Acesso em: 15.08.2022.

SANTAELLA, L. **Estética de Platão a Peirce**. Experimento, São Paulo, 1994.

\_\_\_\_\_ **Matrizes da linguagem e pensamento**: sonora, visual e verbal. São Paulo: Iluminuras, 2001.

\_\_\_\_\_ **Os Significados Pragmáticos da Mente e o Sinequismo em Peirce**. *Cognitio*, PUC: São Paulo, nº 3, nov. 2002, p. 97-106.

\_\_\_\_\_ **Sinequismo e Onipresença da Semiose**. *Cognitio*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 141-149, jan./jun. 2007.

\_\_\_\_\_ **Percepção: fenomenologia, ecologia e semiótica**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.013](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.013)

# EDUCAÇÃO PARA A PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL: UM TRABALHO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE AGENTES E MONITORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA PREFEITURA DE CAMPINAS/SP

**Marcus Venícius de Brito Coelho**

Representante Regional do Núcleo de Ação Educativa Descentralizado Sudoeste da Prefeitura de Campinas / Naed-Sudoeste/PMC; Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC Campinas; Membro do Comitê de Enfrentamento à Covid-19 do CEI Lídia Bencardini Maselli da Prefeitura de Campinas.

**Riza Amaral Lemos**

Diretora Educacional na Rede Municipal de Ensino de Campinas, Professora dos Cursos de Pós-Graduação da Cogna Educaconal, Professora da Graduação da Universidade Padre Anchieta de Jundiaí/SP ; Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp; Presidente do Comitê de Enfrentamento à Covid-19 do CEI Lídia Bencardini Maselli da Prefeitura de Campinas.

## RESUMO

A formação continuada dos profissionais que atuam na Educação Infantil, constitui elemento de fundamental importância para a construção de um trabalho que contemple o pleno desenvolvimento da criança em sua integralidade. Dessa forma, necessário se faz promover formações permanentes que possibilitem a realização uma reflexão sobre o fazer pedagógico numa perspectiva que considere a diversidade presente nas instituições escolares. A discussão em torno da temática das relações Étnico-Raciais desde Educação Infantil, é um importante mecanismo de combate às desigualdades sociais presentes na sociedade brasileira. Em um país, cujas estatísticas educacionais apontam para um aprofundamento das desigualdades entre negros e brancos, tanto em relação ao acesso, quanto à permanência no sistema de

ensino, é imprescindível, realizar formações que fomentem discussões e práticas pedagógicas que contemplem as questões de etnia, uma vez que estudos e pesquisas apontam para uma grande lacuna que ainda nos dias de hoje se apresenta de forma latente na educação brasileira. Esse trabalho apresenta uma experiência de formação continuada realizada no Município de Campinas/SP, para Agentes e Monitores da Educação Infantil em uma escola que atende a crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, localizada na Região Sudoeste, cujo objetivo foi o de se discutir e refletir sobre as Políticas Públicas Educacionais, dentre elas às vinculadas à discussão das Relações Étnico Raciais no sistema de ensino campineiro. A Experiência contou com um aprofundamento das discussões contando com diversos aportes textuais, vídeos, imagens, contextualizações, dentre outros, gerando ações e reflexões no interior das unidades escolares envolvidas, sendo avaliada como positiva por parte dos indivíduos que dela participaram.

**Palavras-chaves:** Formação Continuada; Educação Infantil; Relações Étnico-Raciais.

## INTRODUÇÃO

Situada no interior do Estado de São Paulo, a Cidade de Campinas possui uma população estimada em 1.204.073 habitantes (um milhão, duzentos e quatro mil e setenta e três habitantes) distribuídos em uma extensão territorial de 797,6 km<sup>2</sup>, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, constituindo a terceira cidade mais populosa do Estado de São Paulo.

O Município destaca-se nacionalmente por sua produção científica, sendo a indústria e o comércio sua principal fonte de renda, a cidade ocupa o quinto lugar no Estado de São Paulo quando consideramos os municípios com maior Produto Interno Bruto – PIB.

Porém, a história de Campinas traz também a mácula de ter sido a última cidade brasileira a abolir a escravidão, sendo conferida a ela título de cidade onde se aplicavam os castigos mais rigorosos neste período da história brasileira.

O Município atualmente constitui-se por polo educacional de relevância no cenário estadual e nacional, contando com a Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, uma das maiores da América Latina e responsável por parte considerável da produção científica brasileira, além de diversas universidades e faculdades privadas distribuídas por todo o seu território.

Em relação à Educação Básica, Campinas possui diversas instituições estaduais, responsáveis pelo Ensino Fundamental e Ensino Médio e 205 escolas municipais que atendem a crianças da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, perfazendo um total aproximado de 65.000 (sessenta e cinco mil) alunos em toda a Rede. Este artigo apresenta um recorte de um trabalho realizado em uma escola de Educação Infantil pertencente a Rede Municipal de Educação de Campinas.

Tendo em vista sua extensão territorial, para o gerenciamento do sistema municipal de educação, a cidade conta com os Núcleos de Ação Educativa Descentralizada – NAED's que encontram-se divididos nas regiões geograficamente definidas pela política de descentralização estabelecida pela Secretaria Municipal de Educação.

Dessa forma, a estrutura organizacional da educação no município conta com 5 (cinco) Núcleos de Ação Educativa

Descentralizados - NAED's a saber: Norte, Sul, Leste, Sudoeste e Noroeste, que compreendem as Escolas Municipais de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), além das Escolas Particulares e instituições, situadas em suas áreas de abrangência.

Esse modelo de trabalho organizado por regiões, possibilita uma otimização do atendimento e maior proximidade das unidades educacionais e conseqüentemente melhoria no atendimento às demandas locais, tendo em vista as especificidades de cada região. Para além desse modelo descentralizado de gestão, o município conta ainda com uma forte política de formação permanente dos profissionais da educação básica, que há mais de 10 anos vem contribuindo para construção das políticas educacionais no município e também para a realização de formações pautadas em demanda que se apresentam, ora por questões pedagógicas referentes a atuação no interior da unidade educacional, ora pelo conjunto de cada região, bem como diretrizes que viabilizam a estruturação de ações e propostas pedagógicas conectadas no contexto da Rede Municipal de Educação.

O presente artigo tem por objetivo refletir sobre uma proposta de formação realizada no interior de uma instituição de ensino, pertencente à área de abrangência do NAED Sudoeste. A referida formação foi aprovada por uma equipe de Coordenadores Pedagógicos, que atuam no Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional "Professor Milton de Almeida Santos" - CEFORTEPE, que para além de oferecer cursos e oficinas formativas, fomenta a realização de formação continuada de forma descentralizada nas regiões que abrigam os NAED's.

Na referida rede municipal de ensino, os agentes e monitores da educação infantil conquistaram o direito de ter em sua composição de jornada, duas horas semanais de formação. A Hora de Formação de Agentes e Monitores - HFAM ocorre em dia e horário estabelecido por cada unidade escolar. Geralmente, as formações neste tempo pedagógico são ministradas por um membro da equipe gestora, podendo também contar com formadores externos, com cursos de média duração e/ou formadores convidados para palestra.

A referida formação, emerge de uma demanda apresentada pelo grupo de profissionais da Unidade Educacional, a qual foi endereçada à gestão, que por sua vez, elaborou uma proposta de formação no Campo das Políticas Públicas Educacionais. Ressalta-se a importância de se pensar uma formação permanente emanada de um coletivo, que busque compreender e refletir sobre o fazer educacional e sobre sua própria prática. Freire, (1996, p. 43), afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Nesse contexto, trazemos Paulo Freire para embasar não só a formação dos professores, mas também a formação de todos os educadores, incluindo-se os agentes e monitores da educação infantil.

Assim, objetivando promover reflexões sobre a Educação Brasileira, bem como sobre as políticas públicas educacionais que foram gestadas ao longo dos anos e que refletem a constituição do trabalho no interior das escolas, influenciando significativamente as ações realizadas pelos profissionais da educação, foi realizado no ano de 2019, um curso intitulado “Políticas Públicas Educacionais: Um olhar para as Políticas Públicas de Campinas”.

O curso abordou em seu escopo diversas questões atinentes à educação, perpassando pela compreensão do conceito de Políticas Públicas de modo geral e Políticas Públicas Educacionais de modo específico, bem como sobre o sistema educacional brasileiro, direito à educação, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/1996, Legislações Educacionais de modo geral e Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990), Lei brasileira de Inclusão, Lei 10.639/ 2003 (que tornou obrigatório o ensino de cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares) e 11.645/2008 (que tornou obrigatório o ensino de cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos escolares), Plano Nacional de Educação, Legislações e políticas locais, além de reflexões e diálogos com diversos pensadores da educação, tais como: Paulo Freire, Florestan Fernandes e Anísio Teixeira.

Neste artigo, trazemos um recorte do curso, especificamente das discussões nele realizadas sobre a importância da implementação da Lei 10.639 e 11.645 para a promoção da equidade racial

na educação básica, discussão essa que perpassa todo o curso, mas que se deu de forma mais incisiva durante 5 encontros, onde aprofundamos a discussão e trouxemos pesquisadores da área para dialogar junto aos cursistas. Trata-se de formação de extrema relevância que impactou de forma positiva o trabalho realizado no interior da Unidade Educacional.

## METODOLOGIA

A formação permanente dos profissionais da educação é um importante instrumento para fomentar reflexões, bem como promover ações no interior das unidades educacionais, que possibilitem a quebra de paradigmas e a desconstrução de saberes e práticas excludentes e discriminatórias.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n.9394/1996, nos aponta em seu artigo 61, que:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos :1º- a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; 2º aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituição de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996).

É nessa vertente que a formação realizada no âmbito da Região do NAED Sudoeste se deu, tendo como eixos norteadores a discussão das políticas públicas educacionais, dentre elas, aquelas que se propõe a valorizar a diversidade humana e a contribuição dos diversos sujeitos na construção da sociedade brasileira.

Segundo Mainardes (2011)

Cada política representa uma tentativa de resolver um problema da sociedade a partir de processos de decisão nos quais participa certo número de atores. Uma política pública é um constructo social e um constructo de pesquisa. Uma política pública é a expressão do poder público, constrói um quadro

normativo de ação e constitui uma ordem local (BALL e MAINARDES, 2011, p. 161).

Partindo deste entendimento, a formação realizada, que também constitui uma política pública no município de Campinas, teve para além da compreensão do conceito de políticas públicas o objetivo de possibilitar aos profissionais da educação campineira compreender o mecanismo pelo qual as políticas são implementadas, bem como o seu funcionamento no *lócus* de seu fazer educacional.

Dessa forma, o curso foi desenhado tendo por eixo norteador a dimensão e a concepção de educação, enquanto ato político, que possui desdobramentos e influência na formação dos sujeitos para a vida em sociedade. Este trabalho assume o entendimento de que a educação implica um projeto de sociedade em implementação o qual está repleto de intencionalidades e perspectivas ideológicas imbricadas em seu processo constitutivo. Não estando portanto, a Educação Infantil, descolada desse contexto.

Assim, pensar Educação Infantil e seu fazer, é sobretudo valorizar a educação na/da/para a primeira infância como direito das crianças brasileiras, as quais precisam ter reconhecidas e valorizadas suas diversidades físicas, familiares, sociais e humanas. Tendo em vista a importância de se construir uma identidade positiva na relação entre o eu e o outro.

Segundo Honneth (2013)

Na medida em que relaciona gradualmente a postura afirmativa, motivadora e reafirmadora de seus parceiros de interação, com sua própria realização de experiências ainda não sistematizadas, a criança pequena aprende a formar um núcleo interno de personalidade que, em certa medida, consiste em camadas de uma autorrelação positiva (HONNETH, 2013, p. 62).

Tendo em vista a importância do estabelecimento de uma autorrelação afetiva positiva das crianças por meio do amor, do direito e da solidariedade, que perpassa sobretudo pela mediação dos educadores que atuam no segmento da Educação Infantil, que dentro da proposta formativa buscou-se compreender as relações étnico raciais gestadas no interior das instituições de ensino. Assim,

a formação organizada em 28 HFAMs realizados ao longo do ano de 2019, destinou 05 deles para enfatizar e promover um círculo de debates sobre a contribuição da população afrodescendente e africana na constituição da sociedade brasileira, bem como foram discutidas questões referentes ao preconceito, discriminação, segregação e racismo em nossa sociedade.

Nesse sentido, tendo em vista o importante papel desempenhado pelos educadores na formação do cidadão desde a Educação Infantil, enquanto agentes fundamentais na construção de uma práxis que promova mudanças de posturas e de enfrentamento ao racismo estrutural presente na sociedade brasileira que esta formação foi se desenhando. A esse respeito, Freire (2005) nos afirma que:

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “invasão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. (FREIRE, 1987, p.20).

Pautados nesse entendimento, ao longo de todas as discussões, a temática das Relações Étnico-Raciais foi abordada de forma transversal, entretanto, dada sua importância, foram realizados encontros específicos junto aos educadores, os quais contaram com a presença de pesquisadores da área, que não só dialogaram com o grupo, como também criaram uma referência positiva de identidade com os mesmos.

A formação também contou com profissionais da própria Rede de Ensino, que trouxeram suas pesquisas realizadas no âmbito dos programas de pós-graduação das instituições de ensino superior localizadas na região e que foram desenvolvidas no interior das Unidades Educacionais pertencentes a Rede Municipal de Campinas.

Tais pesquisas refletiam em alguma medida a realidade da educação Campineira nas discussões e implementação das legislações que discutem a temática e ao mesmo tempo indicaram em suas análises pontos importantes a serem considerados para a melhoria contínua do trabalho desenvolvido. Esse movimento de pensar a educação pública e as pesquisas realizadas nas instituições

de ensino superior igualmente públicas, constitui elemento de fundamental importância para a implementação das mudanças necessárias na sociedade brasileira. É a pesquisa fomentando a reflexão sobre a prática e ao mesmo tempo consubstanciando as análises a respeito das políticas públicas educacionais.

Assim, discutiu-se a relação entre a Lei 10.639/2003 (que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9394/1996 e 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) e seu reconhecimento pela Rede e pelas instituições de ensino que ela abarca, bem como a importância de se promover reflexões e ações no interior das Unidades Educacionais desde a Educação Infantil como um importante mecanismo de promoção de mudanças efetivas na sociedade.

Desta forma, para obter êxito, as creches e pré-escolas e seus/suas docentes não podem improvisar, fazer qualquer feirinha cultural negra. É necessário um compromisso político que esteja disposto a desfazer mentalidades racistas, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando as relações étnico-raciais e sociais. Neste sentido, educar nas/para as relações étnico-raciais, é propiciar a criação de um espaço de fortalecimento do pertencimento étnico-racial de negros e também não negros, dando subsídios para a luta contra desigualdades e opressões, promovendo o rompimento das amarras da homogeneidade étnico-racial (SANTIAGO, 2014, p. 105).

As ações desenvolvidas no âmbito dessa formação especificamente, dialogam com uma política local, implementada por meio do Programa Memória Identidade Promoção da Igualdade na Diversidade, MIPID<sup>1</sup> que foi criado em 2004 e revitalizado em

1 Trata-se de Programa criado através da resolução SME/FUMEC nº 03/2004, que foi revitalizado em 2015 (Resolução SME/FUMEC nº 10/2015), em conformidade com as leis 10.639/03 e 11.645/08, que alteram o artigo 26 da Lei 9394/96 e determinam a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos estabelecimentos públicos e privados. O MIPID foi instituído enquanto proposta de política pública no município cuja finalidade é promover discussões acerca das ações afirmativas de reconhecimento e valorização da multiculturalidade e da cultura pluriétnica, bem como

2015 por meio de Resolução da Secretaria Municipal de Educação de Campinas. É importante destacar a importância do MIPID como uma política pública municipal que reforça e dá destaque à política nacional na discussão da temática étnico-racial. Trata-se de Programa reconhecido em âmbito nacional por meio de premiação que lhe credita enquanto política de relevância. A respeito desse Programa, Gomes (2012) nos aponta que

(...) a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afrobrasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a 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. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. (GOMES, 2012, p.105).

O MIPID tem como eixo norteador o trabalho dos educadores étnicos, atuando como multiplicadores nos Núcleos de Ação Educativa Descentralizado (NAEDs), executando leituras dos Projetos Pedagógicos das unidades educacionais pertencentes ao NAEDs, bem como realizam visitas às mesmas, ora para ter melhor entendimento da atuação pedagógica no seu interior, ora para execução de formação permanente com os servidores da educação para discussão sobre preconceito racial, discriminação racial e racismo possivelmente presentes no interior das unidades educacionais, destinadas às, crianças, adolescentes e adultos, na maioria das vezes de forma velada.

A respeito desta questão Diangelo (2018) nos afirma que

A supremacia branca descreve a cultura em que vivemos – uma cultura que posiciona os brancos e tudo o que se associa a eles (a branquitude) como ideal. Supremacia branca é muito mais que uma ideia de

---

promover ações de combate às discriminações étnico-raciais no município. Para saber mais: <https://educacaoconectada.campinas.sp.gov.br/mipid/>. Acesso em: 30/11/2022.

que brancos são superiores às pessoas de cor; é a premissa mais profunda que apoia essa ideia – a definição dos brancos como norma ou padrão do humano, e as pessoas de cor como um desvio dessa norma (DIANGELO, 2018, p.58).

O sentimento de pertencimento como possibilidade pedagógica permite pensar para além desta cultura do branqueamento, contribuindo para a constituição de um pensamento que compreenda a sociedade e a escola enquanto micro-espço social em toda a sua riqueza e pluralidade.

Para tanto, o programa MIPID e a formação realizada convergem no sentido de se pensar formações que favoreçam a construção de uma autonomia para unidades educacionais por meio da promoção de reflexões que reverberem na adoção de práxis ancoradas em uma perspectiva anti-racista, que possibilite aos educadores ao compreenderem a importância das discussões, selecionarem e produzirem materiais, solicitarem a aquisição de acervos, realizarem pesquisas a fim de desenvolverem um trabalho com conhecimento e condições técnicas de avaliar e selecionar aqueles que melhor auxiliem no fomento das discussões de acordo com as especificidades de cada segmento trabalhado.

Dessa forma, foram realizadas rodas de conversas, análises de materiais, exibição de vídeos, documentários, diálogos com pesquisadores das instituições de ensino superior da região, bem como com pesquisadores da própria Rede de Ensino, de modo que entendendo a escola como espaço de convívio, de relações primárias, a unidade educacional em questão pudesse apostar na construção de identidade e autoestima que valorizasse suas características físicas e a diversidade cultural, atendendo de fato à demanda daquela comunidade por meio de atividades como contação de histórias, brincadeira de faz-de-conta, encenação de peças teatrais que trouxessem contribuições sobre o modo como os povos africanos olham para a vida e o mundo, permitindo o reconhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira nesse constructo social.

Esse trabalho objetivou trazer à tona questões que por diversas vezes são invisibilizadas no interior das instituições de ensino. Dessa forma, conforme nos aponta Ribeiro (2019)

Perceber-se criticamente implica uma série de desafios para quem passa a vida sem questionar o sistema de opressão racial. A capacidade desse sistema de passar despercebido, mesmo estando em todos os lugares, é intrínseca a ele. Acordar para os privilégios que certos grupos sociais têm e praticar pequenos exercícios de percepção pode transformar situações de violência que antes do processo de conscientização não seriam questionadas. (RIBEIRO,2019, p.32).

O relacionamento entre os pares e o mundo permite se conhecer, reconhecer e conhecer o mundo, o que possibilita a construção de sua identidade social e pessoal.

Quando se oportuniza aos educandos ter experiências positivas em relação à sua identidade coletiva, esses terão sucesso na construção de sua identidade singular, e assim a uma alta autoestima, possibilitando a visibilidade dos educandos negros a partir da tessitura de uma narrativa com sentido e sentimento de pertença, a partir dos elementos da história e cultura africana e afro-brasileira como os contos africanos, os bonecos étnicos, a atividade com as bonecas negras e brancas, e o uso de instrumentos de origem afro-brasileira.

Deste modo, a educação deve desempenhar uma prática articulada com a realidade étnica, cultural e social da criança para que esta possa construir sua identidade valorizando a si e a seu grupo de origem, ampliando seu universo cultural e podendo desempenhar seu papel de cidadão (FEITOSA, 2012, p. 54).

Não podemos perder de vista sobretudo o papel relevante desempenhado pela Educação Infantil no processo de desenvolvimento humano, conforme nos aponta os documentos oficiais da educação brasileira, quando afirmam que:

O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, para a formação da personalidade, para a construção da inteligência e aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação racial. Isso faz

com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais para a história e a cultura brasileira (BRASIL, 2005, p.48 e 49).

Contando com a leitura e análise da legislação nacional, mais especificamente a Lei 10.639/2003 considerada um marco histórico, que simboliza, ao mesmo tempo, um ponto de chegada das lutas anti-racistas no Brasil e um ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação brasileira (BRASIL, 2009, p. 9), perpassando pelos Cadernos Temáticos<sup>2</sup> do Município, que versam sobre a discussão proposta pela legislação, a formação contou com além da presença de pesquisadores, a exibição de documentários, leitura de textos de documentos legais, a exemplo dos elaborados pela extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECADI, bem como a leitura de textos de diversos estudiosos, tais como a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Kabengele Munanga, Jurjo Santomé, Manuel Castells, Oracy Nogueira, dentre outros.

Durante as discussões os educadores-cursistas tiveram a oportunidade de construir e re-construir olhares sobre seu papel enquanto profissionais da/na Educação Infantil, que tem a função de não só combater qualquer tipo de preconceito e discriminação, mas sobretudo, contribuir na formação da criança enquanto sujeito histórico e participe importante na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Ao término do percurso formativo, os educadores foram convidados e revisitar as discussões realizadas a fim de avaliar as contribuições trazidas para a sua prática pedagógica através desse movimento. Foram momentos de extrema riqueza, onde a ressignificação de olhares se fez presente.

---

2 Cadernos Temáticos constituem obras de referência para a educação de Campinas, que norteiam os trabalhos e contribuem para a promoção de reflexões no interior das Unidades Educacionais da Rede. Campinas conta com diversos cadernos que versam sobre diversos assuntos referentes às diversas etapas de escolarização, desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos.

Diversos relatos emocionados marcaram esse momento, onde os profissionais relataram suas experiências, muitas delas relacionadas à escola enquanto espaço reprodutor de desigualdades e preconceitos. Esse movimento de reflexão ao longo de todo o processo formativo, ao que Freire (2002) denominara “comunhão com o processo formador” (FREIRE, 2002, p.43) se constitui como de fundamental importância. De acordo com o autor

(...) é fundamental que, na prática da formação docente o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente de deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o processo formador (FREIRE, 2002, p. 43).

Dessa forma, sendo a educação, conforme nos aponta Freire (2002) uma “forma de intervenção no mundo”, a formação não se dá apartada desse processo que é ao mesmo tempo formativo e formador.

Assim, as discussões geraram impactos substanciais no interior da Unidade Educacional, a partir dela, diversas ações originaram-se, desde a utilização de literatura enquanto recurso para o trabalho com a temática das Relações Étnico Raciais na Educação Infantil, passando pelo trabalho com arte, figuras, desenhos, imagens e tantos outros recursos didáticos e pedagógicos que contribuíram para a construção de um trabalho coletivo, articulado e comprometido com a constituição de uma imagem positiva da população afro-brasileira e africana na sociedade brasileira, bem como com a construção de uma identidade positiva das crianças.

É importante salientar, que toda a formação esteve pautada nos princípios estabelecidos nos documentos oficiais da educação brasileira, ancorada nos pressupostos estabelecidos na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/1996 e também no exposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs (2004), que nos apontam a necessária promoção de ações que trabalhem com a temática das Relações Étnico-Raciais, trazendo em seu Artigo 8º, a DCNEI a necessidade de se oferecer condições de realização de

trabalho coletivo, bem como a disponibilização de materiais, espaços e tempos que visem assegurar em sua integridade:

§ 1º [...] VIII – a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América; IX – o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação; X – a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes. § 2º Garantida a autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade [...] (BRASIL, 2009, p.20)

Nesse sentido, promover formações permanentes de educadores, pautadas na discussão das Relações Étnico-Raciais se constitui de suma importância para que as mudanças necessárias na sociedade de processem, de modo que a discriminação, o racismo e o preconceito possam ser problematizados junto às crianças de modo que não só os reconheçam, mas sobretudo que se posicionem efetivamente nas mais diversas relações sociais estabelecidas no combate veemente sob qualquer forma que se apresentem, sendo o educador imprescindível nesse movimento junto às crianças, portanto, sua formação é também parte dessa mudança social.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente artigo teve como objetivo trazer a discussão das Relações Étnico-Raciais a partir de um trabalho realizado com a formação permanente de educadores que atuam na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Campinas.

Trata-se de uma produção que traz em suas linhas e entrelinhas a importante contribuição que a formação permanente em serviço traz para a promoção de práticas pedagógicas que fomentem a discussão do racismo, do preconceito e da discriminação

presente na sociedade brasileira e que reverberam no contexto escolar enquanto um micro-espço social.

A esse respeito Munanga (2005) nos aponta que:

Como educadores, devemos saber que apesar da lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade (MUNANGA, 2005, p. 19).

Assim é imprescindível que os educadores, conscientes de seu papel de relevância para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária tenham condições de refletir sobre o seu fazer e ao mesmo tempo problematizá-lo, de modo a promover uma práxis que de fato esteja pautada e comprometida com um fazer educacional que contemple a diversidade humana em seus múltiplos aspectos. Que contemple também a importante contribuição dos povos africanos e afrodescendentes na constituição da sociedade brasileira, trazendo uma imagem positiva dos mesmos de modo a promover a construção de uma identidade positiva, que rompa com a perspectiva de uma superioridade racial, que se sustenta em uma ideia cristalizada na sociedade brasileira, de minorização do negro, numa perspectiva de embranquecimento.

Nesse sentido, para além de um processo de formação permanente, este artigo traz um exercício de pensar a educação, numa perspectiva que não está descolada da realidade em que educandos e educadores se inserem, mas sim, está ancorada na/com a realidade em que se inserem e a partir dela foram problematizadas as questões. Esta formação também trouxe outro aspecto relevante: a valorização da produção de pesquisadores das Relações Étnico Raciais que atuam na Rede Municipal de Ensino de Campinas, os quais pesquisaram as escolas do município, as ações por elas realizadas e assim demonstraram que é possível construir um trabalho que seja de fato pautado em uma perspectiva anti-racista desde a Educação Infantil. Trata-se sobretudo de uma proposta de reconhecimento, valorização e pertença desses pesquisadores em diálogo com os profissionais da educação, numa busca de se

construir conjuntamente ações e práticas pedagógicas que contribuam para o fomento de discussões no interior das escolas.

## REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J, Mainardes J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 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**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. – Brasília, 2005.

DIANGELO, Robin J. **Não basta não ser racista: sejamos antirracistas**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Faro Editorial, 2018.

FEITOSA, Caroline Felipe Jango. **Aqui tem Racismo: estudo das representações sociais e das identidades de crianças negras na escola**. 2012. (243f). Dissertação de mestrado em Educação – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. 28. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002. 165 p.

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

HONNETH, Axel. **O eu no nós:** reconhecimento como força motriz. Sociologias, Porto Alegre, RS, ano 15, nº 33, 25f, mai./ago. 2013.

RIBEIRO, Djamila **Pequeno manual antirracista.** – 1 a ed. – São Paulo : Companhia das Letras, 2019.

SANTIAGO, Flávio. **Políticas Educacionais e Relações Étnico-Raciais:** Contribuições Do Parecer CNE/CP 3/2004 para a Educação Infantil No Brasil. Laboratório Editorial FCL-Unesp, 2017.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.014](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.014)

# ENSINO DE FILOSOFIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: PERSPECTIVAS PARA DECOLONIZAR SABERES NO ENSINO MÉDIO

Larissa Silva Abreu

Mestra em Psicologia, pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, e professora do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Larissa.abreu@iemasaoluiscentro.net

## RESUMO

Pretende-se a partir desta revisão narrativa de literatura, trazer reflexões e contribuições para se pensar o ensino da Filosofia e das relações étnico-raciais no Ensino Médio. O nosso desafio, em consonância, com as Leis 10.639/03 e 11.645/08 é trazer perspectivas que nos permitam decolonizar olhares, corpos, memórias, e sobretudo, saberes. Tratar os conhecimentos e práticas não hegemônicos a partir de um olhar folclórico, ou como datas pontuais no calendário escolar, é sinônimo de contar a nossa história de uma maneira injusta, parcializada, que compactua com o projeto colonial de epistemicídio dos saberes não-brancos. A filosofia enquanto disciplina centrada na tradição epistêmica europeia, necessita buscar meios para superar as injustiças cognitivas fruto dos efeitos desse projeto colonial. Pensando nisso, neste escrito serão apresentados possibilidades para a construção de um ensino de Filosofia crítico do eurocentrismo, e constituído por referenciais das Epistemologias do Sul. Em busca de uma educação das relações étnico-raciais comprometida com a alteridade, esbarramos constantemente na construção do currículo escolar, que ainda se apresenta a partir da colonialidade do saber, do ser e do poder, onde a produção de conhecimento é entendida a partir de um referencial que subalterniza os saberes de povos colonizados, e reduz as humanidades

ao projeto iluminista-moderno de racionalidade. As proposições levantadas e as questões problematizadas neste escrito indicam que descolonizar a Filosofia é um centro de reconstrução necessário para a democratização dos saberes, dos seres e dos espaços que coabitamos, já que a filosofia é entendida como fio condutor na construção dos demais conhecimentos e práticas epistêmicas.

**Palavras-chave:** Relações Étnico-raciais; Filosofia; Ensino Médio; Decolonização;

## INTRODUÇÃO

A filosofia em seus termos acadêmicos é constantemente vista enquanto fonte de produção de conhecimento e fundamentos sobre os modos de ser e agir no mundo, configurando-se enquanto uma disciplina de grande poder político, ético e epistemológico. A filosofia cria maneiras de enxergar o mundo, e de enuciá-lo. E é justamente sob os graus das lentes epistêmicas desse corpo de conhecimento que muitos saberes tem sido considerados inferiores, ou mesmo anti-filosóficos.

As injustas guerras de expansão e exploração colonial perpetradas por países europeus na modernidade é um cenário no qual a filosofia foi inserida como parte de um projeto de dominação contra povos não-brancos, figurando enquanto ferramenta chave para a justificação e enaltecimento dessa dominação.

Quijano (2005) discute que um dos eixos principais para a consolidação do binômio modernidade/colonialidade é justamente uma concepção de humanidade, construída no seio do pensamento filosófico, onde a população do mundo é escalonada em "inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos" (QUIJANO, 2005, p.75).

Esse discurso hegemônico ocidental sobre a humanidade ainda hoje se atualiza em suas maneiras de manter povos não-brancos à margem da ordem dominante, nos obrigando a consumir seus conhecimentos como superiores e indispensáveis para uma formação adequada e mais próxima de um suposto ideal de ser humano

Desse modo, entender o papel da filosofia na consolidação de identidades renegados e auto-negadas quanto ao reconhecimento da validade dos saberes e práticas de seus próprios territórios existências, é de crucial importância para repensarmos nossos caminhos formativos, subjetivos, e psicossociais. Por isso, compreender as relações de poder presentes na colonialidade dos conceitos de raça, etnia e identidade deve ser visto também como um desafio para o ensino de Filosofia no Ensino Médio, pois a realidade social brasileira se constrói a partir de uma estrutura racista que impõe a sua lógica de funcionamento às instituições, e sobretudo molda consciências, modos de ser sujeitos, de entender-se no mundo e de agir sobre ele.

As reflexões trazidas neste trabalho surgem a partir da minha experiência enquanto mulher negra, professora de Filosofia do Ensino Médio e Técnico, da rede pública de ensino do Estado do Maranhão, que cotidianamente busca revisar e atualizar práticas que corroborem com uma educação compromissada com o anti-racismo. Desse modo, considero relevante trazer perguntas que mobilizem inflexões no campo do ensino da Filosofia nas escolas.

Como ponto de partida para este escrito, é pertinente questionar: Como pode a Filosofia contribuir para a Educação das relações étnico-raciais brasileiras no Ensino Médio? Há espaço na filosofia de nossos currículos, já tão reduzida ano após ano, para um pensar orientado por cosmovisões afrobrasileiras, afrocêntricas e indígenas? Há espaço nas escolas para a construção de saberes interculturais, para a ancestralidade, para o encantamento e para a valorização radical das diferenças? Como recontar a história da Filosofia em sala de aula? É possível um ensino de filosofia para fora dos cânones europeus? Como as filosofias não-brancas podem contribuir para a construção de novos percursos filosóficos e modos de agir no mundo?

Em busca de uma educação das relações étnico-raciais comprometida com a alteridade, esbarramos constantemente na construção do currículo escolar, que mesmo na atualidade se apresenta a partir da colonialidade do saber, do ser e do poder, onde a produção de conhecimento é entendida como reflexo de um referencial que subalterniza os saberes de povos colonizados, e reduz a intelectualidade humana ao projeto iluminista-moderno de racionalidade e cientificidade.

Um dos problemas cruciais no que tange à Educação das Relações Étnico-raciais na Educação Básica é o fato de que, mesmo após 19 anos, da Lei nº 10.639/03, ainda dispomos de currículos eurocêntricos, tratando os saberes não hegemônicos como folclore, ou como datas no calendário, enquanto os saberes e a história dos povos europeus continuam a ser contadas como se fossem o centro da memória "universal" da humanidade.

A anulação ou apagamento de detalhes da nossa própria história em detrimento de uma suposta "história universal" é atravessada pela destruição da memória, pela depreciação simbólica das culturas e pelo extermínio de outros projetos de sociedade. A

ordem dominante é anular para inventar. Apagar para representar uma história que sirva ao discurso colonial.

Desse modo é urgente para a Filosofia, enquanto a área de humanidades mais brancocêntrica de todas, repensar sua própria trajetória, seus saberes e práticas que historicamente reproduziram lugares comuns da elitização, da branquitude e da tentativa de universalização do sujeito europeu como modelo de humanidade e do uso frutífero da razão. Conforme nos alerta o filósofo brasileiro Renato Noguera:

Sem dúvida, o estabelecimento do discurso filosófico ocidental como régua privilegiada do pensamento institui uma desigualdade epistemológica. Uma injustiça cognitiva que cria escalas, classes para o pensamento filosófico, estabelecendo o que mais sofisticado e o que é mais rústico e com menos valor acadêmico. (NOGUERA, 2014, p. 23).

A relevância e urgência da descolonização dos currículos e modos de ensinar filosofia consiste no desafio de amplificar vozes, e em reivindicar outros espaços para a formação da nossa juventude. Como bem colocado por Rufino (2019), a luta pela afirmação de outras educações, linguagens e gramáticas é antes de tudo uma luta pela vida, e por isso devemos enxergar os seres como potências em suas mais diversas formas de sentir, fazer e se pensar enquanto construtores de tempos e de possibilidades.

Visando contribuir com a luta pelo fim das injustiças cognitivas impostas pela filosofia tradicional, pretendo a partir deste trabalho construir uma teia de reflexões sobre o ensino da Filosofia no Ensino Médio frente a necessidade do fortalecimento de uma educação das relações étnico-raciais. O nosso desafio é trazer contribuições e perspectivas que nos permitam decolonizar olhares, corpos, memórias, e sobretudo, saberes, em consonância, com a Lei 10.639/03 e com a Lei n.º 11.645/08 (BRASIL, 2003, 2008), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade de inclusão da história e da cultura africana, afro-brasileira e ameríndia na Educação Básica.

## **METODOLOGIA**

Para a construção deste escrito foram seguidos os seguintes passos: elaboração de problema; levantamento bibliográfico; leitura e fichamento de literatura; articulação teórica dos atores em torno do tema e da prática docente da autora. O levantamento bibliográfico teve como critério inicial a utilização de textos que discutissem sobre decolonialidade, e sobre ensino de Filosofia. Posteriormente foi realizada uma escolha assistemática de textos complementares a essa discussão. A revisão de literatura proposta neste trabalho é do tipo narrativa, configurando-se, portanto, como um tipo de pesquisa qualitativa. Como pressuposto metodológico este trabalho se resguarda na compreensão de pesquisa a partir de uma perspectiva construcionista, segundo a qual a pesquisa científica é uma prática reflexiva e crítica, mas também uma prática discursiva, de modo que os processos de interpretação são concebidos aqui, como um processo de produção de sentido sobre o mundo, ou seja, como uma construção social refletida a partir de nossos posicionamentos políticos e éticos (SPINK, 2013).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **1. ENSINO DE FILOSOFIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: TERRITÓRIOS EM DISPUTA.**

A escola enquanto espaço formativo comporta as desigualdades políticas e sociais que disputam projetos educativos opostos. Se por um lado a escola é uma instituição que exerce forte mecanismo de controle, de classificação e docilização dos corpos, contribuindo para a estabilidade do próprio capitalismo e toda a ação de captura que este exerce sobre as subjetividades; por outro lado, é também a escola em suas diversas mediações que pode fortalecer insurgências das subalternizadas e dos subalternizados pelo sistema-mundo.

Em meio às ambiguidades e contradições presentes nos currículos escolares, a filosofia ocupa um espaço que sempre foi questionado e usurpado no processo de escolarização, estando longe de figurar enquanto uma prioridade na educação brasileira, tendo sido excluída dos currículos, ou tendo seus objetivos alterados,

ou mesmo passando por reduções de sua carga horária ao longo da nossa história (Gabriel e Baccon, 2014).

Foi apenas no ano de 2008, com a promulgação da Lei 11.684/2008, que a disciplina de Filosofia tornou-se obrigatória na grade curricular das escolas de ensino médio do Brasil. Contudo, isto não impediu as tentativas sistemáticas de deslegitimação da Filosofia enquanto componente curricular obrigatório e necessário, já que as estratégias de redução de sua carga horária, não cessaram nos anos seguintes, indicando assim, que o lugar ocupado pela disciplina é uma conquista em constante ameaça de dissolução.

Com a implementação do Novo Ensino Médio, por exemplo, temos enfrentado a redução do componente curricular Filosofia nos itinerários formativos, ao passo que aumenta-se a ênfase nas disciplinas compreendidas como indispensáveis, tais como Português e Matemática. Enquanto isso, junto da Filosofia, outras disciplinas da área de humanidades, que também contribuem para uma formação cidadã, crítica e reflexiva, foram igualmente solapadas em suas cargas horárias.

Contraditoriamente, no entanto, é dentro desse pequeno espaço que ainda cabe à Área de Humanidades, que qnos é colocado o dever de despertar um pensamento reflexivo que possibilite a estudantes compreender de maneira ampla e crítica o curso da história e das transformações sociais nos quais se insere, afim de que possam afirmar o seu espaço de atuação ética e política no mundo, visando uma atuação pautada em um exercício autônomo da cidadania , baseado na defesa fundamental dos Direitos Humanos. Abaixo destaco as competências 05 e 06 para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, descritas no documento da Base Nacional Comum Curricular:

[...] 5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos. 6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, 572).

Percebe-se, a partir das competências evidenciadas acima, que o papel da Filosofia pode ir além do ensino reprodutor de teorias filosóficas, ou do curso histórico da filosofia ocidental. É preciso investir numa filosofia que ensine a refletir sobre outros modos de ser e de pensar, sendo, pois, imprescindível para as salas de aulas brasileiras, investir numa filosofia que eduque de maneira identitária, contribuindo para o fortalecimento das identidades políticas, dos projetos de vida e de resistência, com os modos de perceber-se como sujeitos, e com um entendimento crítico das fronteiras étnico-raciais que conformam o mundo, fazendo emergir forças para reivindicar direitos à igualdade étnico-racial, e para que pessoas não-brancas enxerguem suas humanidades com lentes de aumento.

A filosofia possui um importante papel nessa construção, pois o próprio conceito de humanidade e de “ser” são conceitos largamente discutidos ao longo da tradição filosófica ocidental, que contribuiu por séculos com a prática da colonização, sendo utilizada para endossar a inferiorização das racionalidades não-brancas dos povos colonizados, e para questionar suas humanidades.

Hegel e Kant, dois dos principais filósofos modernos, segundo a tradição europeia, estão entre os pensadores que contribuíram de maneira absoluta para a negação da intelectualidade e da humanidade de povos africanos. Em sua obra “Filosofia da História”, por exemplo, Hegel (1999), declara que a África é “o país da infância” e que o africano representa o homem em seu estado selvagem, não havendo entre pessoas negras “nada que evoque a ideia do caráter humano” (HEGEL, p.85), reproduzindo assim um reducionismo ferino da grandiosidade do continente africano e de pessoas africanas, negando toda a sua diversidade e sabedoria.

Kant, por sua vez, ao ensaiar uma pretensa discussão antropológica sobre o desenvolvimento da racionalidade, cultura e moralidade humana, defende que pessoas de cor estão num patamar inferior numa escala biológica entre raças, e que quanto menos brancas, menores serão suas capacidades de uso da razão (EZE, 2001). Ademais, o autor não titubeia ao fazer considerações sobre os negros africanos, endossando as falas racistas de David Hume, outro filósofo moderno tido em alta conta pela tradição filosófica dominante:

Os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo. O senhor Hume desafia qualquer um a citar um único exemplo e que um negro tenha mostrado talentos e afirma: dentre milhões de pretos que foram deportados de seus países, não obstante muitos deles terem sido postos em liberdade, não se encontrou um único sequer que apresentasse algo grandiosos na arte ou na ciência ou em qualquer aptidão.; já entre brancos, constantemente arrojam-se aqueles, que mesmo saídos da plebe mais baixa, adquirem no mundo certo prestígio, por força de dons excelentes. [...] Os negros são [...] tão matraqueadores que se deve dispersá-los a pauladas. (KANT, 1973, p.75-76 APUD NOGUERA, 2014, p.30-31)

É fato que os efeitos do colonialismo foram sistematicamente minimizados pelas Ciências Sociais e pela Filosofia ao longo de décadas, refletindo uma limitação conceitual e ético-política que precisa ser superada.

Conforme afirma Castro-Gómez (2005), o perigo de continuarmos sob o comando dessa perspectiva tradicional é que a partir dela reafirma-se a ideia de que o processo de racionalização defendido pela modernidade teria sido o resultado de qualidades inerentes às sociedades ocidentais e do Iluminismo europeu, e não da interação colonial da Europa com a América, a Ásia e a África a partir de 1492.

Ademais, tal perspectiva também pode nos fazer reforçar um regime de verdade perverso segundo o qual o colonialismo teria significado para os africanos, asiáticos e latino-americanos, não a destruição e espoliação de suas culturas, mas sim, um começo doloroso, porém necessário rumo à modernização e a um ideal branco de civilidade (CASTRO-GOMÉZ, 2005).

Maldonado-Torres (2007), por sua vez, discute que a matriz da colonialidade, através do pensamento filosófico, engendrou uma ontologia diferente para os povos colonizados', uma ontologia que ao retirar dos sujeitos racializados suas características de humanidade, os torna corpos dispensáveis em razão de uma suposta inferioridade e de uma subalternidade, usadas como justificativas para o apagamento de subjetividades e exploração violenta de suas forças de trabalho e de seus saberes. O autor aponta

que o pensamento moderno calcado no racismo tem por objetivo a operacionalização da exclusão ontológica dos negros, pessoas de cor, e outros povos colonizados

Retomando ainda um conceito fundamental na filosofia europeia, o conceito heideggeriano de Dasein (o ser-aí), Maldonado-Torres (2007) discute que a figura do ser humano escravizado é para o Dasein europeu o seu reverso, ou seja, o ser que “não está aí”, um ser de humanidade negada. De um lado aqueles que cabem na perspectiva ontológica enunciada pelo dasein, e em seu exterior, os que não cabem nessa ontologia.

É justamente no desafio de recuperar uma ontologia para o reconhecimento dos outros seres que se situa um dos desafios do ensino de Filosofia na escola, pois, construir uma educação filosófica que reconheça a humanidade e a relevância cultural e epistemológica dos saberes produzidos pelos Outros, deve ser visto como uma dívida da tradição de pensamento ocidental, e como uma das principais tarefas das ciências humanas neste século. Penso que revisitar e reescrever a filosofia europeia como uma filosofia local, e não global, e muito menos universal, é um percurso revolucionário para o qual exige uma formação na Educação das Relações Étnico-Raciais como ponto de partida.

Tenho defendido a Educação das Relações Étnico-raciais como uma busca por compreensão identitária; por resgate histórico de quem somos; por compreensão mais crítica das relações de poder que conduzem nossos processos de subjetivação; e pela construção de um convívio que entenda a diferença como constitutiva das relações, nos reorientando para práticas antirracistas, combativas que reconheçam a potência da alteridade (ABREU, 2022).

Contudo, em tempos de asfixia política como o que vivemos no Brasil, percebemos um decréscimo na priorização de políticas públicas afirmativas, e um rechaço constante a um tratamento digno às questões étnico-raciais brasileiras. No que tange propriamente à educação, vimos que logo nos primeiros dias de governo do então presidente Jair Messias Bolsonaro, foi assinado o Decreto nº 9.465, publicado no Diário Oficial da União, em 2 de janeiro de 2019, que impôs mudanças fundamentais na estrutura e nas funções de algumas das secretarias ligadas ao Ministério da Educação (MEC).

A partir desse decreto a SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) fundada em 2004, foi prontamente extinta. Contudo, no portal do MEC há uma informação que tenta mascarar a extinção da secretaria, afirmando que a Secadi, passou a se chamar Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), e tendo como complemento de suas ações a recém-criada Secretaria de Alfabetização (Sealf).

Essas novas secretarias não apresentam como objetivo central o tratamento das questões étnico-raciais na educação, o que leva a compreensão de que essas mudanças estruturais na construção do MEC são reconhecidamente tentativas de desmonte do processo de luta por igualdade étnico-racial, e representam um verdadeiro retrocesso na luta por equidade nos direitos educacionais de minorias.

## 2. NOVAS ROTAS PARA O ENSINO DA FILOSOFIA: REPENSANDO CAMINHOS E GIROS EPISTÊMICOS.

Repensar caminhos pedagógicos na direção de uma perspectiva descolonizante, implica assegurar um ensino de filosofia que enxergue o seu próprio contexto como capaz de produção filosófica válida. O desafio a ser enfrentado no campo do ensino de Filosofia e da Educação para as relações étnico-raciais, portanto, nos instiga a renunciar as imposições dos pilares da razão moderna e os seus resquícios na contemporaneidade.

Por isso, os giros epistêmicos devem sempre atuar no sentido de “transgredir, interromper e desmontar a matriz colonial ainda presente, e criar outras condições do poder, saber, ser, estar e viver que se distanciam do capitalismo e sua razão única”, segundo Catherine Walsh (2012, p. 69).

O discurso filosófico ao qual estamos acostumados sofre de uma retumbante monofonia estabelecida pela assimetria presente na hierarquização das relações raciais determinadas pelo ocidente. Desse modo, penso que abrir mão da história da filosofia europeia como norte da nossa temporalidade e de nossos marcos geopolíticos e epistemológicos, bem como da nomeação dessa história como “tradição” ou como “indispensável” para a costura de um pensamento filosófico válido, é o primeiro giro epistêmico a ser realizado

por nós, para a partir disso iniciarmos movimentos que retirem do silêncio e do calabouço colonial as filosofias africanas, ameríndias, afrobrasileiras, indígenas, dentre outras. Conforme destaca Nascimento (2012):

Uma filosofia descolonizada estaria comprometida em pensar não apenas o local, mas desde o local, pensando estratégias que, atentas ao modo eurocêntrico de produzir conhecimento e filosofia, e teriam as filosofias produzidas na Europa e nos EUA como apenas algumas entre outras formas de produzir a filosofia, o que ampliaria o aspecto da discussão sobre modos de produção filosófica. (NASCIMENTO, 2012, p. 80).

Promover um currículo de Filosofia que tenha por objetivo descolonizar os modos de pensar, enunciar e viver o mundo nos convida de início a um segundo giro epistêmico, que aqui enuncio como: abrir mão de uma das premissas fulcrais acerca da tradição filosófica, qual seja, o nascimento da filosofia como um “milagre grego”.

Quando iniciamos nossos estudos em filosofia, seja na Educação Básica ou na universidade, encontramos nos muitos manuais, livros didáticos e diversos textos acadêmicos disponíveis a tese fundamental de que a filosofia nasceu na Grécia por volta do século V a.C, como resultado da confluência de aspectos históricos, condições sociais, culturais e políticas daquele lugar. Contudo, é questionável que no século XXI ainda se utilize de uma história única sobre o nascimento da filosofia, já que atualmente dispomos de profícuos trabalhos de pesquisa científica que questionam fortemente essa tese etnocêntrica.

Os trabalhos escritos por George James, em “O legado roubado” (1954), e por Théophile Obenga em “O Egito, a Grécia e a Escola de Alexandria” (1989), trazem de maneira prudente e com riqueza de fontes históricas evidências de que vários dos homens gregos, tais como Tales de Mileto, Pitágoras, Heráclito, Platão, dentre outros, conhecidos mundialmente como “os primeiros filósofos” tiveram seus estudos aprofundados no Egito Antigo, a partir da iniciação no Sistema de Mistérios Egípcios. Contudo, os estudos e escritos dos referidos pesquisadores ainda são questionados em sua validade, consolidando séculos de epistemicídio e validando a

régua europeia enquanto parâmetro para o que pode ou não ser chamado de Filosofia.

Daí a importância de se fazer uma filosofia genealógica, que preze pela construção sócio-histórica e racializada do processo de construção do conhecimento de certos paradigmas epistemológicos, assimilados como padrões universais. A universalidade é um anseio construído pela racionalidade eurocêntrica, que mira na totalidade e expansão de seus modos de produção e organização de saberes e de vida.

O filósofo sul-africano Mogobe Ramose, discute que há tanto no pensamento antigo, como no moderno e na atualidade uma mesmidade quanto a ideia de “universal”, e essa mesmização das coisas “diz respeito à aparente intenção de estabelecer totalidade e hegemonia.” (RAMOSE, 2011, p.04), ou seja, de poder determinar os destinos dos outros, e exercer poder sobre suas particulares formas de existir.

O autor propõe que no lugar de pensarmos a partir de um ponto de vista universalizante, que pensemos de uma maneira pluriversal, ou seja, considerando a diversidade de alternativas e de possibilidades, sem que se busque uma unidade, uma mesmização das coisas, mas sim, uma esfera de conhecimentos que não precisem concorrer para excluir uns aos outros. Desse modo, abrir mão da determinação de uma origem única da filosofia é uma alternativa pluriversal, que respeita a alteridade dos povos colonizados:

Sabe-se bem que, etimologicamente, filosofia significa amor à sabedoria. A experiência humana é o chão inescapável para o começo da marcha rumo à sabedoria. Onde quer que haja um ser humano, há também a experiência humana. Todos os seres humanos adquiriram, e continuam a adquirir sabedoria ao longo de diferentes rotas. Neste sentido, a filosofia existe em todo lugar. Ela seria onipresente e pluriversal, apresentando diferentes faces e fases decorrentes de experiências humanas particulares (RAMOSE, 2011, p.01)

Ao operarmos deslocamentos pluriversalizados dos centros de privilégio epistêmico, nos comprometemos, sobretudo, com a assunção de uma postura que repense as universalidades impostas quanto às noções de raça, classe, gênero, corpos e sexualidades.

Nos comprometemos em colocar em pauta os saberes e práticas contra-hegemônicos de afirmação das culturas subalternizadas, num movimento constante e permanente de descolonização de nossos olhares, e de reposicionamento dessas narrativas para o centro de nossas compreensões.

Sendo assim, um terceiro giro epistêmico importante para um ensino de filosofia comprometido com a educação das relações étnico-raciais, é promover um questionamento radical dos pilares dos sistemas filosóficos dominantes, rasgando as vestes de neutralidade com o qual o discurso filosófico ocidental se encobre, trazendo a tona a lógica colonial que fundamenta as teorias tradicionais. Esse giro nos convoca a uma árdua tarefa: a de repensar a nossa gramática filosófica.

E é em meio a essa tarefa de repensar a gramática filosófica com a qual ainda escrevemos os nossos currículos para a Educação Básica, que teremos como obstáculo aquilo que a psicóloga social Cida Bento chamou de pacto narcísico da branquitude, ou seja, um conjunto de estratégias colocadas em curso pela hegemonia branca na forma de um “pacto silencioso de apoio e de fortalecimento aos iguais. Um pacto que visa preservar, conservar a manutenção de privilégios e de interesses entre pessoas brancas” (BENTO, 2018, p.106).

Essas alianças entre pessoas brancas, de acordo com autora caracterizam-se, por exemplo, pela negação da existência de questões raciais, pela interdição de pessoas racializadas nos espaços de poder, pela invalidação de saberes e práticas não-brancas, pela culpabilização das pessoas racializadas pelos seus sofrimentos e condições sociais, e etc. Desse modo, a institucionalização e centralidade da filosofia europeia nos planos de ensino e currículos da educação brasileira, configuram-se enquanto uma faceta do pacto narcísico da branquitude.

Destaco aqui, então um quarto giro epistêmico para a descolonização dos currículos de filosofia: romper com esse pacto narcísico. Essa ruptura é uma escolha combativa, de quem se recusa a permanecer como signatário desse pacto, ainda que institucionalmente o pacto se faça presente na dinâmica das instituições.

Por fim, vale destacar conforme, Nogueira e Nascimento (2013) que a descolonização dos currículos não se concretiza numa troca de eixo do Norte pelo Sul do mundo, substituindo o saber europeu

pelos saberes africanos, afrobrasileiros e ameríndios, mas sim, através de um exercício de desmarginalização das produções filosóficas” (Nogueira e Nascimento, 2013, p.79). Ou seja, através de um ensino de filosofia que retira das periferias do conhecimento os saberes produzidos ao sul global, e que busca antes de tudo validar e legitimar os saberes e práticas desses povos, contrapondo os efeitos do apagamento cultural produzido pelo holocausto contra os povos colonizados.

### **3. ENCRUZILHADAS E ATALHOS PARA A DESCOLONIZAÇÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA**

O título desta seção traz os termos “encruzilhadas” e “atalhos” para enfatizar de início esse lugar inventivo que deve ser ocupado pelas professoras e professores de filosofia diante da necessidade de criar saídas para fora do caminho de uma educação hegemônica, e na busca por intersecções que ultrapassem as tentativas de um caminho único para o filosofar.

Penso que conceber percursos de um fazer filosófico em sala de aula que seja compromissado com as relações étnico-raciais, é pensar em temas de encruzilhadas, ou seja, nos diversos cruzamentos possíveis entre os caminhos identitários, formativos, de saberes, e de vivências das pessoas envolvidas no processo.

Encruzilhadas aqui ocupa o sentido preconizado por Rufino (2019), em seu livro “Pedagogia das encruzilhadas”, ou seja, enquanto um terreno de possibilidades que nascem justamente dos cruzamentos e da diversidade enquanto uma política que permitirá a emergência de novos mundos e novos seres que se pensem para além da linearidade e das hierarquizações eurocêntricas, pois “As encruzilhadas são campos de possibilidades, tempo/espaço de potência, onde todas as opções se atravessam, dialogam, se encantam e se contaminam” (RUFINO, 2019, p.75).

O atalho, por sua vez, é aqui compreendido como possibilidade de insurreição, como escolha deliberada de se fazer um outro percurso que fuja à rota pré-determinada pelos saberes hegemônicos. Os atalhos tomados para reinscrever uma filosofia nos termos de sua diversidade, representam a inventividade de uma *práxis* forjada a partir da necessidade de sobrevivência, e da urgência em

reinventar e reconquistar nossos próprios caminhos e destinos para além dos universalismos que nos foram impostos.

Apesar das muitas dificuldades encontradas no percurso, também podemos contar com diversos avanços quanto a introdução de conteúdos contra-hegemônicos nos planos de ensino de filosofia, coadunando com as transformações sociais ocorridas nas últimas décadas, considerando que diversos saberes identitários, políticos e estético-corpóreos tem sido mobilizados e produzidos por pessoas negras em maior amplitude desde a década 1980, conforme destacado por Nilma Lino Gomes (2019).

De acordo com a autora, estamos vivendo um momento histórico de novos discursos sobre a negritude, apesar da violência racista ainda se fazer presente de maneira acachapante no cotidiano de pessoas negras. Nesse cenário precisamos acionar os saberes e práticas da negritude enquanto um corpo educador, que veem também contribuindo para a emergência de uma descoloniização de nossos modos de ensinar.

Na minha experiência enquanto professora negra de escola pública, percebo que esse seja um dos grandes desafios do ensino de Filosofia no Ensino Médio: construir saídas através das encruzilhadas e atalhos, que possibilitem redimensionar as práticas docentes para a valorização das identidades não-brancas, construindo espaços e tempos de aprendizagens significativas para os contextos sociopolíticos e culturais nos quais nos encontramos. Ou seja, o desafio, é justo cavar um espaço, mesmo diante do racismo institucional, em meio ao chão endurecido pelas imposições curriculares; pelas demandas e expectativas dos exames para entrada nas universidades; e pela própria rigidez presente na comunidade de professores em questionar a tradição ocidentalizada.

Do ponto de vista da minha prática particular, tenho investido de maneira paulatina na introdução de contrapontos, de problematizações, de referências afroperspectivistas, indígenas e afrobrasileiras, e na valorização dos pensamentos construídos por mulheres, como formas de promover a pluriversalidade no ensino de filosofia em sala de aula, permitindo aos poucos pensar a nossa realidade a partir de outras vozes e outras filosofias. No Quadro 1 a seguir compartilho a sequência de conteúdos por mim organizadas dentro do plano de ensino das turmas de primeiro ano da escola em que atuo.

### Quadro 1: Plano de ensino de filosofia

#### 1º PERÍODO

##### INTRODUÇÃO AO FILOSOFAR

O que é a Filosofia?

A importância do perguntar: a atitude filosófica.

Origem da filosofia: para além do eurocentrismo

Cosmovisões Indígenas como filosofia

##### A CONSCIÊNCIA MÍTICA

O que é o mito?

Importância do conhecimento mítico entre diferentes povos

Entre aedos e griôs: a palavra oral como encantamento

Filósofos da Natureza e busca pela origem do mundo através do lógos.

Sócrates x Sofistas

#### 2º PERÍODO

##### LINGUAGEM E PENSAMENTO

Somos seres linguísticos: o que isso quer dizer?

Linguagem, pensamento e cultura: criando o mundo e a nós mesmos

Jogos de Linguagem

Androcentrismo na linguagem cotidiana: críticas sobre um mundo falado no masculino

Linguagem e construção de sujeitos: discutindo o Lugar de Fala

Filosofia, linguagem e decolonialidade: Lélia Gonzalez e o pretuguês;

#### 3º PERÍODO

##### CONHECIMENTO E VERDADE

O ato de conhecer

Racionalismo x Empirismo: sobre a origem e possibilidade do conhecimento A busca da verdade na Antiguidade grega

Epstemicídio e Racismo Epistêmico: Outras filosofias como horizonte de possibilidade

A pluriversalidade como modo de filosofar

Pós-verdade e fake news

#### 4º PERÍODO

##### A CONDIÇÃO HUMANA

Natureza humana versus Condição humana

O labor, o trabalho e a ação

Comunidades Tradicionais, Povos Originários e a concepção de trabalho

Filosofias da Existência: Sartre e Simone de Beauvoir

A morte como enigma: diferentes concepções sobre o morrer.

Necropolítica e genocídio: a morte como projeto.

Fonte: A autora, 2022.

O plano acima apresentado está sendo desenvolvido ao longo do ano de 2022, na escola em que atuo: o Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA, na Unidade Plena São Luís. O presente plano está sujeito a mudanças ao longo do percurso, e à avaliação constante. Nele é possível enxergar a criação de atalhos entre os saberes da tradição filosófica eurocêntrica e os saberes descolonizantes produzidos em outros espaços. A intenção ao compartilhar esses atalhos por mim produzidos é o de apontar não o caminho a ser feito, mas sim, maneiras possíveis de caminhar entre as agruras e anseios presentes na tarefa de descolonização da Filosofia na Educação Básica. A intenção é que esse modo de caminhar se torne mais astuto e consciente ao longo do percurso, já que muito ainda pode e deve ser acrescentado nesse e noutros planos, sobretudo em termo de saberes produzidos fora do ambiente acadêmico.

Reafirmo que educar visando uma filosofia antirracista deveria figurar como um aprendizado sobre nós, para nós e por nós na medida em que nos atravessa por inteiro, em todas as nossas crenças, valores e práticas. Ensinamos filosofia não apenas com a força da intelectualidade sistematizada nos conceitos e teorias, mas, sobretudo com as marcas, formas, e movimentos dos nossos próprios corpos e identidades no mundo. Educar para decolonizar é colocar-se no giro das possibilidades de uma história e de um mundo que se movimenta conforme nos inscrevemos nele, conforme construímos nossas trilhas, encruzilhadas e atalhos de emancipação e libertação, nossas saídas para fora das memórias que nos foram imputadas, e que nos amarram aos paradigmas ditados pela colonialidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir das discussões levantadas ao longo deste escrito é necessário afirmar o ensino de filosofia como um processo chave no enfrentamento à perversidade das práticas racistas cotidianas e institucionais que reproduzem as assimetrias raciais do projeto colonial. Descolonizar a Filosofia, portanto, deve ser visto como um processo central na luta pela democratização dos saberes, dos seres e dos

espaços que coabitamos, já que a filosofia é vista como um fio condutor na construção dos demais conhecimentos e práticas.

As leis 10.639/03 e 11.645/08 constam como importantes mediadoras desse processo de descolonização dos currículos, já que se tratam de marcos legais e obrigatórios na educação brasileira. Os projetos de ensino do modelo dominante, como vimos, flertam com a anulação da diversidade de modos de vida, produzindo descarilhamentos existenciais, epstemicídios, e genocídios culturais. O que precisamos, pois, é de práticas educativas que construam soluções compromissadas com políticas de vida, levando em consideração a dimensão ética de responsividade com o outro, com o diferente, permitindo emergir outras possibilidades de construção de saberes, que defendam, sobretudo a exuberância da diversidade. A pluriversalidade, nesse sentido, nos aponta uma luz para vermos nossos saberes de outras formas.

Para ir além de uma perspectiva folclórica na abordagem dos saberes contra-hegemômios é preciso querer acessar novos caminhos que não se situem nas veredas da universalização, e que nos coloquem diante de encruzilhadas que possibilitem vínculos com diversos saberes, sejam eles saberes quilombolas, originários, ameríndios, mulheristas, dentre outros, tendo por fim último a valorização dos projetos de ser e de saberes locais.

Diante do exposto, reafirmo a necessidade urgente de mais giros epistêmicos que nos permitam transgredir o etnocentrismo de nossos currículos formativos, e que nos leve a construir um mundo em que seja possível a coexistência de muitos outros mundos.

## REFERÊNCIAS

ABREU, L. S. **Caminhos Identitários e Educação das Relações Étnico-Raciais no Quilombo Rampa/MA**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal do Maranhão. São Luís. 172 p. 2022.

BENTO, M. A.S. **Notas sobre a branquitude nas instituições**. In: SILVA, M. L. da et al (Org.). *Violência e sociedade: o racismo como estruturante da sociedade e da subjetividade do povo brasileiro*. São Paulo: Escuta, 2018. p. 115-136.

BRASIL. **Lei n. 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura AfroBrasileira”, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 17 abril. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso em: 17 abril. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2018

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. (Colección Sur Sur). Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624102434/9\\_CastroGomez.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624102434/9_CastroGomez.pdf). Acesso em: 24/03/2022

DUSSEL, Enrique. *Filosofía de la liberación*. 4. ed. Bogotá: Ed. Nueva América, 1996

EZE, E. Chukwudi (Org). **Pensamiento africano: ética y política.** Barcelona: Ed. Bellaterra, 2001. Biblioteca de Estudios Africanos.

GABRIEL, F. Antonio; BACCON, Ana L. Pereira. **O retorno da Filosofia ao Ensino Médio no Brasil.** X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/1023-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1023-0.pdf). Acesso em 10 de Abril de 2022.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação.** Petrópolis, RJ: vozes, 2019.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Filosofia da História*. 2ª edição. Trad. Maria Rodrigues e Harden. Brasília: Editora da UnB, 1999.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTROGÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. Disponível em: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>. Acesso em: 24/03/2022

NASCIMENTO, W. **Outras vozes no ensino de filosofia: o pensamento africano e afrobrasileiro**. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. n. 18: maio-out/2012, p.74-89.

NOGUERA, Renato; FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. **O ensino de filosofia em afroperspectiva**. In: CARVALHO, Carlos Roberto de; NOGUERA, Renato; SALES, Sandra Regina (org.). *Relações étnico-raciais e educação: contextos, práticas e pesquisas*. Rio de Janeiro: NAU: EDUR, 2013. p. 75-90.

NOGUERA, R. **O ensino de filosofia e a Lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

OBENGA, T., **Egypt: ancient history of African philosophy**. A companion to African philosophy, (ed.) WIREDU, K., (Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2004) pp 49, 37-39.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Eduardo (Org.). *A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. Disponível em: *O pensamento de(s)colonial e outras epistemologias* Coleção Insurgências Decoloniais, Psicologia e os Povos Tradicionais 235 [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_QUIJANO.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf) Acesso em: 24/03/2022

RAMOSE, M. B. **Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana**. *Ensaio Filosóficos*, Volume IV - outubro/2011. Disponível em:<http://>

[www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/RAMOSE\\_MB.pdf](http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/RAMOSE_MB.pdf).  
Acesso em 10 de Abril de 2022.

RUFINO, Luiz. Para que e para quem uma Pedagogia das Encruzilhadas. In:\_\_\_\_\_. Pedagogia das Encruzilhadas. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019. (p.73 -80)

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In:\_\_\_\_\_. SILVA (Orgs). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais /Toma.Z Thdeu da Silva (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas Críticas y políticas.** Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/1023-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1023-0.pdf). Acesso em 10 de Abril de 2022.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.015](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.015)

## DESPARAFUSANDO COLONIALIDADES: RESISTÊNCIA, MEMÓRIA E ESQUECIMENTO NA EDUCAÇÃO

Washington Santos dos Reis

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, [swashingtonreis@gmail.com](mailto:swashingtonreis@gmail.com).

### RESUMO

Desde a promulgação da Lei 10.639/2003 as buscas por perspectivas, histórias e epistemologias outras se fizeram mais presentes na educação brasileira no que diz respeito à ancestralidade africana e afro-diaspórica. No entanto, essas buscas e ressignificações ainda parecem tímidas em alguns contextos territoriais. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo refletir sobre resistência, memória e esquecimento na cidade de Lagarto-SE e seus possíveis impactos para a educação das relações étnico-raciais. Focalizamos nos discursos que vigoram na cidade no que diz respeito à construção imagética do intelectual Silvio Romero (1851-1914) e do grupo Parafusos. Do ponto de vista teórico-metodológico, essas reflexões partem das experiências vividas pelo autor enquanto morador do município, assim como da literatura de pesquisa sobre Silvio Romero e sobre o grupo Parafusos, tendo como marco de análise algumas produções do campo das relações étnico-raciais brasileiras e dos estudos decoloniais. Lagarto-SE tem como figura histórica mais proeminente o intelectual Silvio Romero, o qual é reverenciado no contexto urbano, contando com construções e espaços públicos que levam seu nome. Contudo, pouco se fala que Silvio Romero foi um grande defensor da cientificidade das teorias racistas do final do século XIX e início do século XX. Por outro lado, a cidade conta com um grupo chamado Parafusos, que remete a um movimento de

fuga que ocorria nos tempos da escravização negra no Brasil do seu período colonial ao império. Esse grupo é uma das grandes manifestações culturais da cidade, no entanto, é visto como um grupo folclórico destituído do seu papel de resistência que devemos incitar até os dias atuais. Sendo assim, pretende-se discutir o currículo enquanto memória coletiva a favor da colonialidade, assim como trazer contribuições para a implementação da lei 10.639/2003 ao desvelar nos discursos e figuras hegemônicas o que pode ser dito em prol de uma educação antirracista.

**Palavras-chave:** Educação das Relações Étnico-raciais, Memória, Currículo, Silvio Romero, Grupo Parafusos.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.016](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.016)

# ANÁLISE DE ESTUDOS PUBLICADOS NO CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU) ACERCA DO PROCESSO DE HETEROIDENTIFICAÇÃO EM INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE EDUCAÇÃO

## Marcone Pereira da Silva

Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) / Campus Manaus Centro; Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) / Reitoria, marcone.pereira@gmail.com;

## Hudson do Vale de Oliveira

Doutorando em Administração pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) / Campus Boa Vista Zona Oeste (CBVZO), hudson.oliveira@ifrr.edu.br;

## Renata Brelaz Gondim e Silva

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) / Campus Manaus Centro; Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) / Campus Eirunepé, renatabrelaz@ifam.edu.br;

## RESUMO

A discussão acerca do processo de heteroidentificação ou aferição da condição de cotista dos candidatos pretos ou pardos está presente mais veemente em algumas instituições federais de ensino. No entanto, quando o tema é abordado fora do ambiente acadêmico, ainda existe certa resistência ou até desconhecimento do que se trata. É comum ouvirmos de alguns, que desconhecem minimamente a história da escravidão e do racismo estrutural no Brasil, que a reserva de vagas para candidatos pretos e pardos é algo desnecessário ou, até mesmo, inútil. Estes, certamente, não têm noção de quão importante é

essa política de acesso aos candidatos que, ao longo de séculos, tiveram seu direito cerceado a ocupar uma vaga em instituição pública de ensino, mais especificamente, federal. Assim, existe a necessidade de investigação no que tange ao tratamento dado, por parte das instituições federais de educação, à temática em questão, bem como de que maneira os processos de heteroidentificação tem se dado no âmbito das instituições federais. Nesse sentido, este artigo tem por objetivo identificar e analisar as produções científicas sobre essa temática, tendo como base de dados os anais das edições anteriores do Congresso Nacional de Educação (CONEDU), bem como dos e-books produzidos por meio do evento. O estudo se caracteriza como exploratório, sendo realizado considerando uma abordagem qualitativa e descritiva. Para tanto, consideramos como aporte teórico: Fry (2004), Maio e Santos (2005) e Brandão e Marins (2007), além da própria Lei nº 12.711/2012. Como resultados do estudo, pretende-se identificar, na base de dados considerada, se tem sido produzido algo acerca da temática e, havendo produções, o que vem sendo discutido, ou seja, quais vieses de diálogos têm sido levados em conta para tratar do tema. Ademais, pretende-se trazer reflexões sobre os vieses identificados acerca da temática, buscando contribuir com o debate, inclusive, promovendo discussões, por exemplo, à luz dos estudos identificados, sobre os desafios e as possibilidades que perpassam (ou perpassaram) pelos processos de heteroidentificação.

**Palavras-chave:** Aferição; Diversidade; Heteroidentificação; Política de acesso.

## INTRODUÇÃO

Quando nos deparamos com debates acerca de procedimentos de heteroidentificação para ingresso de candidatos pretos às vagas hoje ofertadas pelas universidades nos perguntamos: qual é a escola que é lugar da preta e do preto? E qual o lugar das instituições públicas federais nesse contexto? Certamente foi um grande marco para os candidatos pretos Brasileiros a promulgação da Lei de cotas (12.711/2012), visto que, antes dela, quase não existiam pretos e indígenas nos institutos e universidades federais.

Nesse sentido, para que não haja uma distância entre o acesso, e a permanência do estudante ingressante, a mesma instituição que o, advindo, geralmente de uma formação deficitária, não viabiliza meios para que ele permaneça, pois, por vezes, as instituições de ensino não possuem tal suporte para mantê-lo na instituição. Nesse sentido nos perguntamos: no mundo tecnológico, qual o espaço para o cidadão preto? Que tipo de cidadão eu estou formando? Se quero oferecer uma formação integral, necessito, antes de mais nada que a educação antirracista deve ser discutida e trabalhada em todas as disciplinas da grade curricular e não somente que a instituição tenha e desenvolva políticas de ingresso.

Assim, ideia de igualdade não está colocada na sociedade. Não existe padronização. Somos diferentes. Para haver mudança, a instituição deve formar professores para tal fim. Como trabalhar com a educação indígena e para pretos se docentes e técnicos não existe formação? O nosso fazer pedagógico deve ser voltado para reorganizar o currículo, para que possamos refletir acerca do da posição do preto. Não existe em nossos livros didáticos a real história do povo africano, sua cultura, suas línguas.

Qual o lugar do preto em nossa sociedade? Não é problema e não incomoda a ninguém encontrar uma mulher preta numa cozinha, fazendo os serviços domésticos, também um homem preto lavando um carro num pátio. O problema é se ele for encontrado num prédio de luxo, acessando o elevador social. Outro lugar que também não é para preto é loja de grife. Desde o entrar, já terá alguém te acompanhando ou de perto ou com olhar mais de longe,

por entender que, em potencial, ali existe um ladrão. Isso é racismo estrutural.

O que fazer para inaugurar um processo antirracista na Educação Profissional e Tecnológica - EPT?

Em primeiro lugar faz-se necessário uma tomada de decisão. E o primeiro passo é assumir que somos diferentes; O segundo, combater o preconceito de religião de matriz africana, que a todo momento é atacada de todos os lados. Tudo que vem do preto é demonizado. As pessoas não têm respeito às diferenças religiosas, onde alguns queimam terreiros, centros de umbanda, tribanda, etc. Não devemos ir numa direção da intolerância! Os dados estão aí onde todos os dias jovens são mortos. Mas, por que motivo não falamos sobre racismo em nossos espaços de fala? A rota de mudança é coletiva, tanto pessoal quanto institucionalmente, pois não basta não sermos racistas, mas sim é necessário e urgente ser antirracista.

Assim, o debate acerca do processo de heteroidentificação ou aferição da condição de cotista dos candidatos pretos ou pardos está presente mais veemente em algumas instituições federais de ensino. No entanto, quando o tema é abordado fora do ambiente acadêmico, ainda existe certa resistência ou até desconhecimento do que se trata. É comum ouvirmos de alguns, que desconhecem minimamente a história da escravidão e do racismo estrutural no Brasil, que a reserva de vagas para candidatos pretos e pardos é algo desnecessário ou, até mesmo, inútil.

Estes, certamente, não têm noção de quão importante é essa política de acesso aos candidatos que, ao longo de séculos, tiveram seu direito cerceado a ocupar uma vaga em instituição pública de ensino, mais especificamente, federal. Assim, existe a necessidade de investigação no que tange ao tratamento dado, por parte das instituições federais de educação, à temática em questão, bem como de que maneira os processos de heteroidentificação tem se dado no âmbito das instituições federais.

## METODOLOGIA

O presente artigo tem por objetivo identificar e analisar as produções científicas sobre essa temática, tendo como base de dados os anais das edições anteriores do Congresso Nacional de Educação

(CONEDU), onde foram encontrados 14 trabalhos relacionados com o tema, entre os anos de 2014 a 2020, acerca das 7 edições do CONEDU, bem como dos e-books produzidos por meio do evento.

A pesquisa qualitativa tem como diferencial primordial a profundidade aos dados, devido sua a riqueza interpretativa, a contextualização do ambiente, a dispersão, os detalhes e as experiências únicas. Ainda oferece um ponto de vista 'recente, natural e holístico' dos fenômenos, assim como flexibilidade (SAMPLIERI *et al.*, 2006).

O estudo se caracteriza como exploratório, sendo realizado considerando uma abordagem qualitativa e descritiva. Para tanto, consideramos como aporte teórico: Fry (2004), Maio e Santos (2005) e Brandão e Marins (2007), além da própria Lei nº 12.711/2012.

Como resultados do estudo, pretende-se identificar, na base de dados considerada, se tem sido produzido algo acerca da temática e, havendo produções, o que vem sendo discutido, ou seja, quais vieses de diálogos têm sido levados em conta para tratar do tema. Ademais, pretende-se trazer reflexões sobre os vieses identificados acerca da temática, buscando contribuir com o debate, inclusive, promovendo discussões, por exemplo, à luz dos estudos identificados, sobre os desafios e as possibilidades que perpassam (ou perpassaram) pelos processos de heteroidentificação.

O estudo teve um caráter bibliográfico, por meio de um mapeamento nos anais do CONEDU, da I a VII edição, possibilitando a identificação e a discussão com estudos relacionados a temática de cotas raciais, acesso e procedimentos de heteroidentificação, como primeiro critério de inclusão, durante os anos de 2014 até 2020. Também constituiu-se critério de inclusão ser afeto à políticas de acesso à universidades públicas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A tabela 1 apresenta os 14 trabalhos que foram encontrados e devidamente analisados à luz do objetivo proposto.

**Tabela 1** – Trabalhos encontrados

Nº	Nº Edição	Autores	Título	Tipo	Ano
1	II CONEDU	João Vinicius Pereira de Souza; Orientadora: Fátima Aparecida Silva	POLÍTICA DE COTAS RACIAIS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS: PERSPECTIVAS DE ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE DA UFPE	Artigo	2015
2	II CONEDU	Ana Paula Ferreira da Silva; Claudiane Teófila do Nascimento; Assis Leão Silva	ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA POR MEIO DAS COTAS: UMA VISÃO ATRAVÉS DA PERCEPÇÃO DE ALUNOS TERCERANISTAS	Artigo	2015
3	III CONEDU	Samara S. Martirios, Vinicius de Oliveira Nepomuceno , Margareth Valdivino Da Luz Carvalho.	O PRETO E O PARDO NO SISTEMA DE COTAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA NO CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS – UFPI- PICOS PI	Artigo	2016
4	IV CONEDU	Kênia Eliber Vieira; Betânia Alves Veiga Dell’Agli	DESEMPENHO DO COTISTA NO ENSINO SUPERIOR NO PERÍODO QUE ANTECEDEU A APLICAÇÃO DA “LEI DE COTAS” DE 2012: UMA REVISÃO	Artigo	2017
5		Rogério de Mesquita Teles; Settimi de Oliveira; Mona Melissa Oliveira Cruz	LEI DAS COTAS: ANÁLISE DO RENDIMENTO ESCOLAR DE ALUNOS COTISTAS E NÃO COTISTAS DO CURSO TÉCNICO EM QUÍMICA INTEGRADO COM O ENSINO MÉDIO DO IFMA – CAMPUS SÃO LUÍS – MONTE CASTELO	Artigo	2017
6	IV CONEDU	Juliana Nóbrega de Almeida; Francisco Kennedy Silva dos Santos	REFLEXÕES SOBRE AS AÇÕES AFIRMATIVAS EFETIVADAS POR MEIO DA POLÍTICA DE COTAS (RACIAIS E/OU SOCIAIS) EM CAMPINA GRANDE-PB	Artigo	2017
7	IV CONEDU	Janaina de Cássia Magalhães; Maico Roris Severino	UMA ANÁLISE DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS	Artigo	2017

Nº	Nº Edição	Autores	Título	Tipo	Ano
8	VI CONEDU	Dário Xavier de Lima Júnior; Aline de Sousa Moura; Amanda Carvalho de Araújo; Raquel Sales Pereira	A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO EPILÉTICO NO CONTEXTO DAS COTAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO DE CASO	Artigo	2019
9	VI CONEDU	Adriana Santiago Rosa Dantas; Ana Maria Almeida.	A HETEROIDENTIFICAÇÃO RACIAL EM VAGAS POR COTAS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS: UMA PROPOSTA DE PESQUISA	Artigo	2019
10	VI CONEDU	Ythalo Hugo da Silva Santos; Iloneide Carlos de Oliveira Ramos; Luciana Conceição de Lima	ANÁLISE DE IMPACTO DA IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS DA UFRN: UM ESTUDO UTILIZANDO OS COEFICIENTES DE RENDIMENTOS E PERMANÊNCIA	Artigo	2019
11	VI CONEDU	Andreson Patricio da Silva; Alaelson Patricio da Silva; Alan Henrique Patricio da Silva; Douglas Patricio da Silva; Wesley dos Santos Lima.	COTAS E ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO SOBRE ADAPTAÇÃO E A COMPOSIÇÃO DO ESPAÇO ACADÊMICO POR JOVENS COTISTAS	Artigo	2019
12	VI CONEDU	Cláudia Ferreira Alexandre Gomes; Fabiano José Dias	COTAS RACIAIS NO ENSINO SUPERIOR E AS TRAJETÓRIAS DE UNIVERSITÁRIAS NEGRAS COTISTAS	Artigo	2019
13	VI CONEDU	OLIVEIRA, Neuma Alves de	MISCIGENAÇÃO E A QUESTÃO RACIAL NO BRASIL: INTERPRETAÇÕES SOBRE AS COTAS RACIAIS	Artigo	2019
14	VII CONEDU	Amanda da Silva Barata; Bianca Marinho de Souza; Joaquina Ianca dos Santos Miranda; Ariana Souza Carneiro.	AÇÕES AFIRMATIVAS E POLÍTICA DE COTAS NO INGRESSO AO ENSINO SUPERIOR: DO OLHAR TEÓRICO À OPINIÃO PÚBLICA	Artigo	2020

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Em consonância com Maio e Santos (2005), tendo realizado análise profícua no que tange à implementação das cotas raciais na Universidade de Brasília - UnB, de maio a junho de 2004:

O Brasil é um país neófito em políticas públicas no campo das ações afirmativas de recorte racial. Não obstante, tem sido freqüente a implantação de sistemas de cotas que, como observou Htun (2004, p. 60), constituem estratégias extremas de ação afirmativa.<sup>1</sup> Não surpreendentemente, os eventos da UnB geraram acalorados debates no âmbito da sociedade civil, com posicionamentos desde apoios explícitos, oriundos do movimento negro e de setores da academia (CARNEIRO, 2004a, 2004b; CARVALHO, 2004; DINIZ; MEDEIROS, 2004; FÉRES JUNIOR, 2004; SEGATO, 2004)<sup>2</sup> até críticas veementes. Nesse caso, o vestibular da UnB chegou a ser rotulado de “tribunal das raças” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2004). Foram feitas ainda alusões aos paralelos entre o que estava acontecendo em Brasília com práticas tipológicas de identificação racial que foram comuns no passado no âmbito da antropologia física e da medicina legal, e que são vistas de forma crítica pelas ciências sociais contemporâneas (FRY, 2004; GÔES, 2004; GRIN, 2004a; PIRES, 2004; RIBEIRO, 2004; SANTOS, 2004a, 2004b; SANTOS; MAIO, 2004a, 2004b, 2004c).

Desse modo, continua a pontuar Maio e Santos (2005), ao lidar com uma questão sociopolítica, ou seja, procurar estabelecer um privilégio para determinado grupo com o intuito de corrigir injustiças históricas e, ao mesmo tempo, controlar os potenciais “burladores raciais”, o aparato acadêmico-burocrático da UnB, em aliança com o movimento negro, buscou mobilizar parâmetros supostamente objetivos.

A experiência da UnB se insere no contexto mais amplo da discussão e implementação de políticas de ação afirmativa que, no caso brasileiro, vêm adquirindo maior visibilidade na versão “cotas raciais” para ingresso no ensino superior. Assim, de um Estado “neutro” em matéria racial até meados dos anos 1990, observa-se a formulação de propostas de políticas públicas racializadas. Como ocorreu tal mudança? Para responder a essa questão é necessário

abordar, de forma sucinta, a atuação dos diversos agentes e agências (movimentos sociais, academia, iniciativas estatais, instituições intergovernamentais, fundações filantrópicas internacionais, fóruns multilaterais) envolvidos nesse processo.

Desse modo, pontua Maio e Santos (2005) que a redemocratização da sociedade brasileira inaugurada no final dos anos 1970 coincide, no plano das ciências sociais, com a divulgação de novas interpretações sobre as relações raciais no Brasil. Até então, os estudos patrocinados pela Unesco no início da década de 1950 e seus desdobramentos nos anos 1960 haviam revelado as tensões entre o mito da democracia racial e o “racismo à brasileira”.

Ao longo da década de 1980 alguns esforços foram envidados na construção de uma aliança entre sociólogos das relações raciais e movimentos sociais na luta contra o racismo a partir de fóruns de debates, projetos de pesquisa e publicações. Ao mesmo tempo, iniciativas estaduais (como a criação de conselhos e secretarias voltadas para a população negra), eventos históricos (como o centenário da Abolição), a Constituição de 1988 (com a Lei Caó) e a criação pelo Ministério da Cultura da Fundação Cultural Palmares deram maior proeminência à luta anti-racista, conforme Maio e Santos (2005).

Continua a pontuar Maio e Santos (2005) que é durante o governo do Presidente da República Fernando Henrique Cardoso que vimos grande atuação sobretudo do ponto de vista teórico sobre as políticas de ações afirmativas, por meio do Programa Nacional dos Direitos Humanos - PNDH, quanto à valorização da população negra, muito embora até 2001 parte das metas não haviam sido executadas ainda. Entretanto, os atos do FHC iniciando em 1996. Porém, abriram precedentes para que outros segmentos da sociedade se aviassem para a implementação de políticas de ações afirmativas, como fundações filantrópicas, empresas, igrejas, etc.

A grande guinada no rumo das ações afirmativas no Brasil ocorreu em setembro de 2001, com a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, sob os auspícios da ONU, realizada em Durban, África do Sul. Ela foi precedida por uma série de eventos e relatórios que gradativamente adquiriram visibilidade na mídia envolvendo, sobretudo, diversas agências do Estado brasileiro, políticos, acadêmicos,

ONGs, organizações do movimento negro e fundações filantrópicas estadunidenses na denúncia do racismo e das desigualdades raciais no Brasil.

Segundo Fry (2004), a opção de fotografar os candidatos, por mais intolerável que soe para a moderna antropologia e para outros setores, é logicamente defensável e consistente à luz das idéias de cotas. Isso porque, para fins das cotas, há a necessidade de se identificar e beneficiar aqueles com maiores chances de serem discriminados. Ou seja, os que, aos olhos dos discriminadores, apresentem características “mais africanas”, no caso do racismo contra negros.

Desse modo, continua a pontuar Fry (2004) a análise das fotografias faria sentido a princípio, dado que “os indivíduos não são discriminados pelo que acham que são, mas pelo que pensam os outros quando os perscrutam e os decodificam social e racialmente” (FRY, 2004).

Em Brandão e Martins (2007) percebemos que os autores os autores avançam na discussão mostrando que a aceitação da afro-descendência se processa de forma diferenciada entre os três grupos. Pretos e pardos em geral a aceitariam por conta do fenótipo, enquanto que os brancos a aceitariam por uma questão de origem, logo, não por acaso, estes eram mais pobres que os brancos/não-afro-descendentes. Apesar de não ser possível ‘fechar’ uma explicação para a recusa ou aceitação da afro-descendência nesse nível de análise quantitativa que os autores desenvolveram, o importante parece ser a demonstração de que essas escolhas não são aleatórias, ou seja, se prendem a fatores econômicos e sociais tanto no que tange às diferenças entre os grupos de cor ou raça quanto dentro de cada um destes.

A pesquisa de Souza (2015) voltou-se para compreender a concepção de estudantes do primeiro período do curso de Pedagogia sobre as cotas raciais na Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste na qual afirma:

As ações afirmativas são políticas públicas compensatórias, visando romper, ou melhor, diminuir a segregação, as discriminações sofridas pela população negra, de modo a possibilitar condições mais igualitárias para o acesso ao ensino superior, bem

como tem por objetivo também propiciar maiores ofertas de empregos para os afrodescendentes, já que o desemprego entre os sujeitos negros é ainda maior se comparados às pessoas de etnia branca (SOUZA, 2015, p. 4).

Desse modo, percebemos a importância conferida às ações afirmativas no que tange ao reparo histórico a ser realizado como medida compensatória de perdas de direitos e acesso não somente às universidades, mas também vagas no mercado de trabalho, cuja disparidade é bem grande em relação aos postos ocupados por pessoas brancas em detrimento das negras.

Vale destacar que, de acordo com o trabalho de Silva (2015), ainda existe certo tabu/desconhecimento acerca do que se trata, efetivamente, a política de cotas no Brasil, para ela ela veio, o que visa reparar e ainda para quem, de fato, é destinada. Aponta que uma das questões relevantes desvelada com a análise dos questionários, é o desconhecimento com relação ao que são as cotas e para que servem. Também foi perceptível o contraste em relação ao ponto de vista dos entrevistados no que diz respeito ao conceito levado em conta pelo pesquisador quanto à democratização do acesso à educação superior.

Analisa-se, também, que esse regime ainda divide opiniões sobre a celebração da conquista das cotas e, conseqüentemente, o julgamento racista da mesma. É importante que o tema seja discutido não somente pelas disciplinas do eixo de humanidade, que não somente o professor de geografia, filosofia, história ou sociologia abordem a temática, mas que seja trabalhada de forma transdisciplinar, uma vez que o combate ao racismo é um problema de cada um de nós e não de grupos ou de disciplinas isoladas. A política de cotas só será, de fato, efetivada quando todos entendermos sua importância econômica, política e social para nossos alunos e para a sociedade brasileira como um todo.

Já Silva *et al.* (2016) realizaram a pesquisa, especificamente acerca da Lei 12.711/2012, sobre a aplicação nas 59 universidades existentes e 38 institutos federais de educação. Porém, debruçou-se, sobretudo, ao Direito à Educação especificamente no curso de Licenciatura em História no Campus Senador Helvídio Nunes de Barros na Universidade Federal do Piauí na cidade de Picos/PI.

Como conclusão sobre a efetiva aplicação aponta que torna-se perceptível que a democratização da aprendizagem e a universalização dos direitos educacionais requerem tanto vontade política quanto uma sociedade civil fortalecida, com espaço e voz para poder participar efetivamente do sistema educacional. É preciso mudar a maneira de se definir e programar as políticas e práticas educacionais, distribuindo, de maneira mais equitativa, os recursos para que a população brasileira possa desfrutar do direito à educação garantida pela Constituição Federal.

Enfatiza Vieira (2017) quanto ao desafio que as instituições de ensino superior do Brasil têm diante de si, no que tange às questões de desigualdades raciais e sociais no acesso a elas e, principalmente, a permanência nelas. Elenca que mesmo antes da promulgação da Lei de cotas (12.711/2012) algumas universidades públicas já ofertavam vagas por meio de ações afirmativas, bem como concediam bônus em seus processos de seleção, tudo isso sem a obrigatoriedade legal, antecipando o que mais adiante se tornaria legal.

Vieira (2017) traz em seu trabalho um apanhado sobre as políticas de inclusão racial no Ensino Superior analisando o percurso acadêmico do aluno cotista no Brasil, anteriormente à aplicação da Lei 12711 de 2012, que estabeleceu a adoção das reservas de vagas nas Instituições Federais de Ensino Superior e Técnico.

Aponta a supracitada autora que a adoção das cotas cumpriu com seu objetivo de inclusão social. Enfatiza que universidades que utilizaram alguma forma de ação afirmativa, pioneiramente, verificaram que os cotistas, após seu ingresso, conseguem um desempenho similar ao dos não cotistas. Com isso, pode-se discutir a construção de uma sociedade mais equânime, visto que a exclusão dessa população no processo seletivo de ingresso, significa quase sempre, sua exclusão do mercado de trabalho qualificado e de uma participação democrática na sociedade. Estes resultados esclareceram e justificaram a implantação da Lei de cotas, de forma a ampliar as políticas de igualdade social e racial na sociedade, auxiliando no reconhecimento do seu potencial inclusivo.

Teles (2017) tendo realizado sua pesquisa no IFMA – *Campus Monte Castelo* com alunos ensino médio integrado do curso técnico de química, onde traçou um comparativo quanto ao desempenho dos alunos oriundos da ampla concorrência com os cotistas

e chegou à seguinte conclusão: na análise dos resultados de cada um dos seis semestres do curso, em apenas um deles os alunos da ampla concorrência, obtiveram a maior nota entre os grupos investigados. Nos demais semestres foram alunos oriundos de escola pública que obtiveram maior média. pontua que as ações afirmativas são medidas que visam favorecer sujeitos que foram historicamente discriminados e desfavorecidos em consequência de políticas e formas de dominação que são consideradas injustas e desumanas pelos acordos e tratados internacionais de direitos humanos. Elas existem para que essas pessoas possam competir no mercado de trabalho e exercer seus direitos plenamente, em igualdade com aqueles outros indivíduos que, ao contrário, foram historicamente favorecidos e hoje possuem uma vantagem muito grande em relação aos primeiros.

As reflexões de Almeida (2017) versaram acerca da reflexão sobre as ações afirmativas no sentido de conhecer como elas estão sendo efetivadas e quais as relações constituídas junto à educação brasileira, a partir da inserção dos alunos da rede pública de ensino aos Institutos de Educação Superior (IES), sobretudo para os jovens da periferia de uma cidade média, localizada no interior nordestino, em Campina Grande – PB.

Assim, elenca Almeida (2017) que as políticas educacionais, consideram como um dos seus principais focos de expressão a redução dos contrastes educacionais e a não reprodução de desigualdades socioeducacionais, por meio das ações afirmativas, tendo como intenção proporcionar educação e qualificação, levando esses sujeitos a lutarem por justiça e cidadania, elementos esses que lhes ajudarão a alcançar o direito de conquistarem o ensino superior, além de os inserirem no mundo do trabalho com uma maior qualificação, por consequentemente adquirirem um saber que lhes foi negado por muito tempo, devido a sua condição econômica, bem como, a falta de igualdade de oportunidade.

Magalhães *et al.* (2017) discutiram, a partir da análise da literatura, sobre o processo de implantação das cotas nas Instituições de Ensino Superior indicou que algumas universidades públicas federais alteraram sua estrutura criando novos setores, outras atribuíram a responsabilidade a setores já existentes, ou criaram programas específicos para atender essa política. Pontua que a

evolução dos dados do Censo da Educação Superior evidencia a importância das ações afirmativas em promover o acesso ao ensino superior de grupos que anteriormente não possuíam essa oportunidade e reforça a necessidade das universidades realizarem o monitoramento dessa política para que consiga realizar a gestão eficiente dessa nova demanda.

Assim, entende-se que as políticas públicas referentes às ações afirmativas até o momento tiveram significativos resultados em termos do ingresso dos estudantes. No entanto, a estrutura organizacional e a infraestrutura que permita que estes estudantes se mantenham na universidade e realizem seus estudos com êxito, ainda é um tema que merece ser bastante discutido, carecendo, portanto, de um olhar minucioso das instituições sobre a necessidade de promover ações que visem não somente o acesso, mas, também, a permanência e o êxito.

Pontua Souza (2018) que a primeira universidade do País a implantar o sistema de cotas foi a Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, nos anos 2000 e 2001, e na Universidade de Brasília – UnB em 2004, com a reserva de 20% de suas vagas para candidatos negros.

Júnior *et al.* (2019), em seu trabalho, que foi um estudo de caso, identificaram que existe a necessidade em se incluir a epilepsia na lista de deficiências que são consideradas como incapacitantes, e, com isso, fazer com que as pessoas por ela acometidas possam se beneficiar das políticas de cotas de acesso para o ensino superior, e outros. Além disso, aponta, é necessário que os profissionais da educação, sobretudo os especialistas na área da Educação Inclusiva, possam desenvolver ações e estratégias para que essas pessoas venham a ser tratadas como especiais nos espaços escolares. No tocante ao cenário jurídico, percebe-se que, diante do caso analisado, estão ocorrendo significativos avanços. Isso é importante destacar para que as questões de dignidade humana, processos de aprendizagem e inclusão que estão diretamente atreladas à uma norma, possam passar à letra da lei, e, com isso, venham a ser modificadas para que alunos, como o caso dos epiléticos, tenham garantido o direito à educação.

No tocante ao trabalho de Dantas (2019), traz para discussão a efetivação da política de cotas, à qual se deu com a constituição

de comissões de heteroidentificação racial nos processos seletivos para ingresso nas universidades públicas, modificando a maneira como se define quem pode ser considerado negro no Brasil para usufruto dessa política de ação afirmativa, até então baseada majoritariamente na autodeclaração. A partir dela, pode-se minimizar a quantidade de fraudes ocorridas nos processos de seleção, visto que, por se tratar, apenas, de autodeclaração, qualquer pessoa branca poderia fazê-lo e acabava ocupando vagas da pessoa que necessariamente era destinada ocupá-la. Portanto, há, de fato, necessidade do processo de heteroidentificação para que a política de cota seja efetivada de maneira plena e eficaz.

A pesquisa de Santos *et al.* (2019), elenca que diversos estudos foram realizados a fim de verificar diferenciais no desempenho e na permanência dos alunos cotistas e não cotistas nas universidades federais brasileiras. No entanto, grande parte desses estudos abordam o momento em que cada universidade tinha suas políticas de ações afirmativas independentes.

Com a aplicação da Lei de Cotas, essa forma de ingresso se tornou universal nas universidades federais do Brasil. Desse modo, em meio as mudanças recentes na forma de ingresso no ensino superior o fortalecimento das ações afirmativas torna-se ainda mais relevante estudos atuais sobre a permanência e desempenho nas referidas instituições.

É primordial salientar que, discussões de políticas de ações afirmativas a população na faixa etária entre 18 e 24 anos da região Nordeste apresentava a menor taxa de matrícula do país, apenas 5%, torna-se relevante monitorar os impactos das políticas recentes na região. Diante desse cenário, esta pesquisa aborda diferentes resultados quanto ao desempenho e permanência dos alunos cotistas e ingressantes via ampla concorrência na UFRN. Em que, as análises realizadas sugerem a existência de diferenças na permanência e desempenho entre alunos cotistas e não cotistas. No entanto, vale ressaltar que o estudo se encontra em andamento, assim foram apresentados apenas resultados parciais.

Já em Silva *et al.* (2019), pesquisa desenvolvida na Universidade Federal do Tocantins - UFT, *campus* Miracema, encontramos a discussão sobre o processo de adaptação para jovens cotistas ao ensino superior, que tem se tornado cada vez mais um problema

com dimensões maiores e multi-fatoriais. Elenca que podemos ser simplistas e pensar em causa e efeito, mas sim, causas, efeitos e correlações. A distância do seio familiar, as dificuldades econômicas (insuficiência e demora em receber o auxílio estudantil), a falta de preparo da universidade em acolher devidamente esse neo ingresso advindo de múltiplas realidades, dentre outros fatores, têm se tornado grande entrave da permanência de ingressantes no campus Miracema.

Essas relações tem causado doenças de diversas dimensões em estudantes da graduação. Doenças físicas são as mais fáceis de serem notadas, pontuam Silva *et al.* (2019), porém não são as únicas, as doenças de dimensão psíquica tem um grande impacto na vida das pessoas que ingressam ao nível superior e não teve uma base boa para esse período da vida. Não estamos desconsiderando que pessoas com ótima escolarização pode ter ou desenvolver dificuldades de adaptação e conseqüentemente doenças, mas sim, estamos ressaltando que o publica que é cotista desenvolve essas doenças.

A pesquisa de Gomes *et al.* (2019), aponta na pesquisa desenvolvida entre estudantes negras da Universidade Federal do Recife – UFRE que, historicamente, o acesso ao ensino superior de negras e negros, assim como as/os indígenas, têm sido negligenciadas/os. O debate sobre a democratização do ensino superior ganhou mais visibilidade a partir do ano 2000 quando as universidades públicas passaram a adotar políticas de ações afirmativas para o ingresso em seus cursos. As políticas de ações afirmativas, neste caso específico, as cotas raciais surgiram como uma alternativa para diminuir as desigualdades existentes entre negras/os e brancas/os em relação ao acesso ao ensino superior. Como resultado da pesquisa, elencam Gomes *et al.* (2019) que foi possível perceber a importância das cotas raciais como elemento de acesso ao ensino superior e conseqüentemente de mudança social na vida de negras universitárias cotistas.

Oliveira (2019), em seu artigo, traz um estudo sobre miscigenação ocorrida no Brasil a partir do processo de colonização portuguesa, fazendo uma análise sobre as teorias raciais do século XIX, como a questão racial foi defendida ao longo dos anos e a influência que as diferentes concepções a acerca de brancos e

negros gerou sobre as divergentes interpretações das cotas raciais. O país foi descrito como uma nação composta por raças miscigenadas, porém em transição, um caso único de extrema miscigenação, um “festival de cores”, uma “sociedade de raças cruzadas”, era como uma nação multiétnica que o país era representado.

A apropriação e a resignificação da palavra miscigenação em terras brasileiras desvela a capacidade criativa desses homens e mulheres que contribuíram decisivamente para a construção do Brasil e da sua diversidade cultural. O objetivo deste artigo é examinar criticamente como o processo colonial contribuiu para a miscigenação, como foi e é vista a questão racial por grande parte da sociedade brasileira e como interpretam a adoção do sistema de cotas raciais para o ingresso de negros em Universidades e concursos públicos.

Por fim, encontramos o trabalho de Barata *et al.* (2020) acerca da temática proposta. Os autores buscaram compreender como têm sido efetivadas as ações afirmativas no contexto brasileiro e qual a opinião em torno da política de cotas dos estudantes da Universidade Federal do Pará (UFPA). Constatou-se que as ações afirmativas implicam em limites e possibilidades nas diversas esferas da vida humana. No âmbito acadêmico, notou-se uma forte geração de conflitos ideológicos entre o corpo discente, refletidos na opinião dos estudantes da UFPA, *campus* Belém. Portanto, salientou-se que alguns problemas devem ser atenuados na luta pela democratização do ensino superior no Brasil. As políticas afirmativas carecem de reflexões, discussões e ações ativas e constantes promovidas por meio da participação coletiva. Ademais, o planejamento acaba se tornando ferramenta essencial para uma Universidade mais justa e emancipadora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Então, portanto, mediante aos 17 artigos encontrados afetos à temática proposta, 3 não faziam parte da rede federal. Assim, embora também com temática pertinente, mas por não fazer parte de instituição federal de ensino, foram descartados.

No Brasil muito se tem avançado no que tange às políticas de acesso às universidades e institutos federais, cujo início lá em 2001,

na Universidade do Estado do Rio, precedida pela Universidade de Brasília, em 2004, que disponibilizou 20% de suas vagas para os candidatos negros. Entretanto, nem tudo se deu como um conto de fadas. De lá até aqui muita discussão foi travada entre aqueles teóricos e segmentos da sociedade que se opuseram às políticas de acesso versus aos seus defensores.

De modo geral, os trabalhos analisados apontam que, depois de padronizada a política de acesso, por meio da Lei nº 12.711/2012 e, portanto, as instituições começaram a falar “uma só língua”, houve maior fluidez. Porém, foi quase que unanimidade nos trabalhos analisados a questão da necessidade das instituições públicas de ensino voltarem seus olhares não somente para a questão do acesso em si, pois esse já vem acontecendo de maneira regular. O grande entrave tem sido a manutenção do público negro nas universidades e institutos federais, tendo em vista que, ainda é bastante incipiente o acolhimento desses alunos quando chegam na instituição.

Uma das maiores dificuldades encontradas por estudantes negros ao adentrarem sobretudo no curso superior é a falta de recursos para se manterem. As instituições até dispõem de bolsas junto à assistência estudantil, entretanto, pelo elevado custo de vida, torna-se insuficiente. Também existe a questão da adaptação em morar distante da família, que acaba pesando muito no que diz respeito à saúde mental do aluno. Outro fator bastante relatado nos trabalhos foi a falta de acompanhamento pedagógico, pois alguns alunos ao ingressarem, veem de um ritmo de estudo mais desacelerado, causando, com isso, grande impacto por não existir estrutura para tal acompanhamento.

Portanto, a Lei nº 12.711/2012 foi de fato um importante marco histórico de uma grande parcela da população brasileira que, desde os primórdios, viveu à margem das oportunidades de frequentarem instituições de ensino de qualidade. Para termos uma educação pública de qualidade para todos temos que, antes de mais nada lutarmos contra o racismo estrutural e arraigado em nossa sociedade. Que o lugar do preto seja onde ele quiser e que lutemos a cada amanhecer para que isso, efetivamente, continue a se tornar uma realidade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Juliana Nobrega de. Reflexões sobre as ações afirmativas efetivadas por meio da política de cotas (raciais e/ou sociais) em Campina Grande-PB. **In:** Anais IV CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/38488>>. Acesso em: 08 ago. 2022.

ANDRÉ, Aurélio Nestor da Silva *et al.*. Políticas afirmativas e educação: olhares sobre a implementação das cotas raciais na universidade estadual do ceará. **In:** Anais VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/62064>>. Acesso em: 04 ago. 2022.

ASSIS, Joan Carlos Santos de *et al.*. Política de acesso: estudo sobre o perfil dos estudantes que ingressaram nos cursos dos campus de araruna e de lagoa seca, pela política de reserva de vaga da uepb. **In:** Anais I CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: <<http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/7787>>. Acesso em: 13 ago. 2022.

BARATA, Amanda da Silva *et al.*. Ações afirmativas e política de cotas no ingresso ao ensino superior: do olhar teórico à opinião pública. **In:** Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67904>>. Acesso em: 12 ago. 2022.

BRANDÃO, André Augusto; MARINS, Mani Tebet. Cotas para negros no Ensino Superior e formas de classificação racial. **Educação e Pesquisa** [online]. v. 33, n. 1, 2007.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988.

\_\_\_\_\_. (2012). Lei nº. 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.** Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br/cotas/docs/ lei\\_12711\\_2012.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/cotas/docs/lei_12711_2012.pdf)>. Acesso em: 25 ago. 2022.

\_\_\_\_\_. (2012). Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. **Regulamenta a Lei 12.711/12, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm)>. Acesso em: 18 ago. 2022.

\_\_\_\_\_. (2016). Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm)>. Acesso em: 21 ago. 2022.

DANTAS, Adriana Santiago Rosa. A heteroidentificação racial em vagas por cotas em universidades públicas: uma proposta de pesquisa. **In:** Anais VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/58389>>. Acesso em: 05 ago. 2022.

FRY, P. A lógica das cotas raciais. O Globo, Rio de Janeiro, p. 7, 14 abr. 2004.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, Cláudia Ferreira Alexandre *et al.*. Cotas raciais no ensino superior e as trajetórias de universitárias negras cotistas. **In:** Anais VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59727>>. Acesso em: 05 ago. 2022.

LIMA JUNIOR, Dário Xavier de *et al.*. A educação inclusiva do epilético no contexto das cotas para pessoas com deficiência: um estudo de caso. **In:** Anais VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/58244>>. Acesso em: 05 ago. 2022.

MAGALHÃES, Janaina de Cassia *et al.*. Uma análise da institucionalização da política de cotas nas universidades federais brasileiras. In: Anais IV CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/38787>>. Acesso em: 06 ago. 2022.

MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. Política de cotas raciais, os “olhos da sociedade” e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UnB). **Horizontes Antropológicos** [online]. v. 11, n. 23, 2005.

OLIVEIRA, Neuma Alves De. Miscigenação e a questão racial no Brasil: interpretações sobre as cotas raciais. In: Anais VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/61132>>. Acesso em: 15 ago. 2022.

SAMPIERI, Roberto Hernández. **Metodologia de Pesquisa**. 3ª edição – São Paulo, McGraw-Hill, 2006.

SANTOS, Ythalo Hugo da Silva *et al.*. Análise de impacto da implantação da política de cotas da ufrn: um estudo utilizando os coeficientes de rendimentos e permanência. In: Anais VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59029>>. Acesso em: 10 ago. 2022.

SILVA, Ana Paula Ferreira da. Acesso à educação superior pública por meio das cotas: uma visão através da percepção de alunos terceiranistas. In: Anais II CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/15379>>. Acesso em: 15 ago. 2022.

SILVA, Andreson Patrício da *et al.*. Cotas e ensino superior: um estudo de caso sobre adaptação e a composição do espaço acadêmico por jovens cotistas. In: Anais VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59726>>. Acesso em: 01 nov. 2022.

SILVA, Samara de Sousa dos Martírios *et al.*. O preto e o pardo no sistema de cotas no curso de licenciatura em história no campus senador helvídio nunes de barros – ufpi- picos pi. In: Anais III CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/21688>>. Acesso em: 02 ago. 2022.

SOUZA, Alan dos Santos *et al.*. Dialética marxista e obstáculos epistemológicos aplicados a um estudo sobre as cotas raciais no ensino médio. In: Anais V CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/46954>>. Acesso em: 05 ago. 2022.

SOUZA, João Vinícius Pereira de. A política de cotas raciais nas universidades públicas: perspectivas de estudantes do curso de pedagogia do centro acadêmico do agreste da ufpe. In: Anais II CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/15284>>. Acesso em: 18 ago. 2022.

VIEIRA, Kênia Eliber. Desempenho do cotista no ensino superior no período que antecedeu a aplicação da “lei de cotas” de 2012: uma revisão. In: Anais IV CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/36410>>. Acesso em: 29 ago. 2022.

TELES, Rogério de Mesquita. Lei das cotas: análise do rendimento escolar de alunos cotistas e não cotistas do curso técnico em química integrado com o ensino médio do IFMA – campus São Luís – monte castelo. In: Anais IV CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/37308>>. Acesso em: 04 ago. 2022.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.017](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.017)

# A DECOLONIALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A SUA INTERFACE COM O DIÁLOGO INTERCULTURAL E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

**Sawana Araújo Lopes de Souza**

Professora Substituta da Universidade Federal da Paraíba (UFPB-Campus IV). Doutora em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB). Graduada em Pedagogia da UFPB. [sawana.lopes@gmail.com](mailto:sawana.lopes@gmail.com).

**José Felix dos Santos Neto**

Mestre em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB). Graduada em Pedagogia da UFPB. [jfelixneto89@gmail.com](mailto:jfelixneto89@gmail.com)

## RESUMO

A discussão em torno da decolonialidade na formação inicial de professores sob a perspectiva de colaborar para o debate das relações étnico-raciais e do diálogo intercultural vem sendo problematizada pela comunidade acadêmica desde os anos 90. Compreendemos que a partir desse período estávamos retornando o processo de redemocratização no qual os grupos sociais estavam reivindicando o seu espaço no cenário das políticas educacionais. Diante dessa conjuntura política e social surgiu o interesse por desenvolver esse trabalho a fim de que possamos constatar que a decolonialidade é um dos caminhos que podem promover uma educação antirracista e intercultural. Sendo assim, o objetivo dessa investigação consiste em analisar como a decolonialidade está presente na formação inicial de professores e a sua interface com o diálogo intercultural e as relações étnico-raciais. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, bibliográfica e documental nos quais estão orientando a

presente temática. Com base na metodologia apontada salientamos como resultados que a decolonialidade dá-se na formação inicial de professores através da existência de componentes curriculares que dialogam acerca das diferentes culturas. Outro resultado obtido com esse trabalho consiste na necessidade de projetos de pesquisas e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que orientam sobre a implementação do diálogo intercultural e das relações étnico-raciais nas licenciaturas da UFPB. Portanto, ressaltamos que a perspectiva decolonial é um dos caminhos para que haja uma educação antirracista e intercultural. Além disso, constatamos que a partir dessa perspectiva analítica compreendemos a necessidade de prepararmos os futuros professores para incorporarem esse debate em sua prática pedagógica.

**Palavras-chave:** Decolonialidade. Formação inicial de professores. Relações étnico-raciais. Diálogo Intercultural.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.018](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.018)

## A LEI 10.639/2003 NO CURRÍCULO ESCOLAR: UMA ANÁLISE A PARTIR DE PESQUISA BIBLIOMÉTRICA

**Isabela Santos Albuquerque**

Doutoranda em Educação pela Universidade Tiradentes (UNIT) – SE, [isabela.albuquerque@souunit.com.br](mailto:isabela.albuquerque@souunit.com.br);

**Simone Silveira Amorim**

Professora do Doutorado em Educação da Universidade Tiradentes (UNIT) – SE, [amorim\\_simone@hotmail.com](mailto:amorim_simone@hotmail.com)

**Tatiane Fróes Queiroz**

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto de Educação, Ciências e Tecnologia da Bahia (IFBA) – BA, [taty.froes@yahoo.com.br](mailto:taty.froes@yahoo.com.br);

### RESUMO

Este estudo é fruto de uma ação desenvolvida junto a um componente curricular do Doutorado em Educação da Universidade Tiradentes - SE (UNIT) e trata da investigação e análise da produção científica sobre a Lei 10.639/2003, objetivando compreender como a mesma vem sendo articulada no currículo escolar da Educação Básica brasileira. A bibliometria é um método de análise quantitativa para a pesquisa científica e por meio dos dados encontrados pode-se diagnosticar a contribuição do conhecimento científico para uma área. Para a realização deste trabalho foi feita uma pesquisa no Banco da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), entre os anos de 2019 e 2021, utilizando as seguintes categorias de análise: Currículo, Livro didático e paradidático e Prática docente. Foram encontradas 20 pesquisas, das quais 55% estão concentradas principalmente na região Sudeste. A reflexão teórica foi construída a partir dos estudos de Gomes (2012, 2019), Santos (2019), Munanga (1998, 2002), etc. A interpretação dos dados

ratifica a importância dos trabalhos pesquisados para o conhecimento de quais ações e/ou temáticas estão sendo implementadas no estudo e compreensão da Lei 10.639/2003 na Educação Básica, podendo-se citar: O ensino da história e cultura afro-brasileira, Literatura e cultura afro-brasileira, Práticas de ensino étnico-raciais no currículo escolar, A construção da identidade e Utilização do livro didático e a cultura afro-brasileira. Embora a pesquisa realizada mostre a relevância dos trabalhos sobre a Lei 10.639/2003, vale dizer que há muito que avançar tendo em vista a necessidade de se desenvolver ações que possam minimizar as desigualdades relacionadas à identidade e cultura afro-brasileira ainda presentes na conjuntura brasileira.

**Palavras-chave:** Lei 10.639/2003, Currículo, Livro didático e paradi-dático, Prática docente.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.019](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.019)

## ESPERANÇA, EDUCAÇÃO INTERCULTURAL SOB A ÓTICA DE PAULO FREIRE

José Alberto da Silva

Mestre em Ciências Sociais e Humanas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Email: josebetojs@gmail.com

### RESUMO

O trabalho deste artigo está diretamente relacionado no diálogo quanto à articulação entre a educação intercultural e a prática educativa adornada pela esperança. Compartilhamos uma abordagem metodológica inspirada em pressupostos da “interculturalidade crítica” como ponto de partida para alcançarmos o debate entre diferentes formas do saber a partir da revisão de literatura com base na Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido do educador Paulo Freire (1992). Com base neste diálogo destacar-se a educação intercultural no estado do Rio Grande do Norte, pois evidencia o reconhecimento de grupos étnicos historicamente posicionado às margens de uma educação tradicionalmente eurocêntrica. Nesta seara, a prática educativa intercultural adornada pela esperança nos aparece como a possibilidade da transformação coletiva, uma vez que se caracteriza como emancipatória em comunidades tradicionais. Isto porque respeita a diversidade pelas diferenças, sem, no entanto, impedir a emancipação de grupos étnicos, em suas potencialidades de ser mais a partir de si e dos outros. Neste sentido, as escolas localizadas nas comunidades indígenas/quilombolas têm buscado a educação intercultural como um instrumento em favor da afirmação de direitos, ao mesmo tempo em que buscam legitimar as suas práticas educativas, diferenciadas e específicas, a partir de currículos próprios.

**Palavras chave:** Educação, Esperança, Intercultural.

## INTRODUÇÃO

A educação no Brasil em seu processo sócio histórico passa por constantes avanços e retrocessos. Seu caráter de intermitência é acompanhado e influenciado pelos momentos políticos, econômicos e sociais pelos quais o Brasil passou e está passando dentro de suas circunstâncias históricas específicas. A educação sofre impactos significantes nestes contextos históricos e atuais, em consequências que causaram e continuam a causar um impacto prático da maior abrangência sobre a educação no Brasil. Na conjuntura da educação brasileira, tem se observado certa emergência em desenvolver políticas públicas de educação direcionadas às comunidades tradicionais, com o propósito de incluir a educação escolar em cada uma dessas comunidades existentes no Brasil. Nesta perspectiva da educação, no contexto das políticas de ações afirmativas e da legislação brasileira enseja para os estudos na educação das relações étnico-raciais, atreladas as mudanças ocorridas nos últimos anos nas políticas de educação reconhecendo-as formalmente a diversidade e a pluralidade étnico-cultural da sociedade brasileira.

Em relação a Constituição de 1988 e a LDB de 1996 dão passos importantes na formulação de princípios gerais visando a uma educação diferenciada. Na qual, a alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003<sup>1</sup>, por sua vez modificada pela Lei nº 11.645/2008<sup>2</sup>, significou não apenas o reconhecimento dos indígenas e dos negros no processo de formação da sociedade brasileira, mas também o estabelecimento de novas diretrizes para viabilizar ações para a implementação e efetivação de (novas) práticas pedagógicas no currículo escolar, mais especificamente no âmbito do ensino de história, literatura brasileira e educação artística.

1 Em 09 de janeiro de 2003, o então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 10.639, que veio a alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, em seus artigos 26 e 79, com os acréscimos dos artigos 26-A e 79-B.

2 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. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

Como é cediço, o nosso país é constituído de vários povos, de maneira que estamos diante de uma população escolar multirracial. Assim, os diversos segmentos da sociedade brasileira são vistos como identidades comunitária específicas. De acordo com as diretrizes curriculares para a educação escolar (BRASIL, 2012, p. 415): “Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social [...]”. Comunidade indígenas e quilombolas como comunidades tradicionais vivem e lutam por direitos em seus territórios e a valorização dos seus saberes.

É notório, o Plano Nacional de Educação – PNE serve de orientação as políticas públicas, é o documento que tem como propostas, norteadoras dos rumos da educação no Brasil, onde determina as metas, prioridades e o planejamento da educação para o decênio em todos os níveis de ensino. A participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão da instituição, considerando as práticas socioculturais e as formas particulares de organização de seus espaços e tempos.

Diante disto, a interação entre os diferentes segmentos evidencia as mudanças almejadas pelos movimentos que lutaram e lutam em prol da educação pública, democrática, inclusiva e referenciada socialmente em dialogar sobre a produção de conhecimento motivada por relações interculturais, em diálogos sobre a produção de conhecimento mediante as múltiplas possibilidades abertas, em que busca trazer discussões de ações efetivas de práticas pedagógicas.

Neste contexto, diversas comunidades indígenas/quilombolas têm buscado a educação intercultural como um instrumento em favor da afirmação de direitos, redução das desigualdades, de conquistas e de facilitar o diálogo com os diferentes agentes sociais. Nesta perspectiva de educação escolar, é importante referenciá-las como protagonistas duas escolas do Estado do Rio Grande do Norte com seus projetos próprios de educação intercultural. A Escola Municipal Indígena João Lino da Silva - EMIJLS, localizada na comunidade indígena do Katu, no município de Canguaretama/RN e a Unidade de Ensino Rural Lauro Maia - UERLM, localizada na comunidade quilombola do Jatobá, situada na cidade de Patu/RN.

Antemão, é necessário destacar que na educação escolar (na educação básica), os estabelecimentos de ensino mencionados

estão inseridos em suas próprias comunidades, englobando os espaços de ensino que estejam pertencentes aos seus territórios o que vem a favorecer o recebimento de uma parcela significativa de estudantes das comunidades tradicionais.

Cabe ressaltar o desafio da educação intercultural no fortalecimento das identidades, tais experiências e culturas dos diferentes sujeitos envolvidos nos processos educativos. O caminho para a viabilização de uma formação diferenciada através da educação, consiste na capacidade de reformulação de estratégias, na promoção de suas culturas, pela aquisição de novos conhecimentos úteis para melhoria de suas condições de vida, estão em pauta nas propostas relativas à educação intercultural nas comunidades indígenas/quilombolas, que perpassam além das práticas pedagógicas.

A importância de discutirem a educação em sua amplitude, é uma das garantias de construção de escolas realmente diferenciadas, mas que tem recebido pouca atenção na produção reflexiva sobre as experiências escolares de comunidades tradicionais. Todo processo legislativo garantido por lei tem como objetivo assegurar e garantir o direito as diferenças étnico-raciais das comunidades em todo país. Dessa forma a legislação garante os direitos dos povos, inclusive à educação diferenciada capaz de fortalecer a afirmação étnica e cultural com o intuito de preservação da identidade.

Na proposta de uma educação como projeto intercultural, partimos do princípio que a interculturalidade busca mapear as teias de relacionamento entre os diversos agentes envolvidos no que denominamos ao campo de estudo. Assim, compreende-se que a esperança sob a ótica de Paulo Freire é projetada nas ações práticas na qual são vistas como uma construção dialógica presente nas comunidades tradicionais, respectivamente nas escolas indígena/quilombola.

Para apresentar-nos, os resultados e discussões estão divididos em duas partes que se completam, além da introdução, metodologia e referencial teórico. Na primeira parte é apresentado o porquê para a educação intercultural, com base intrínseca no diálogo. Na segunda destacam-se as dimensões da esperança pela ótica do educador Paulo Freire para o contexto intercultural no diálogo com a motivação para a esperança.

## **METODOLOGIA**

Em termos metodológicos, quanto à abordagem, adotamos a pesquisa qualitativa, que tem alargado seu campo de atuação a áreas como a educação, quanto aos procedimentos se teve por base a revisão de literatura, a partir dos processos práticos interculturais em uma perspectiva crítica Freiriana. Para Pádua (2016) a partir de pressupostos estabelecidos pelo método dialético, e também apoiadas em bases fenomenológicas, pode-se dizer que as pesquisas qualitativas tem se preocupado com o significado dos fenômenos e processos sociais (p. 40).

Como possibilidade metodológica em relação à forma, de acordo com Bastos (2009) é explicativa, pois procura detectar e entender os aspectos que explicam um determinado fenômeno ou realidade (p. 77). Deste modo, adequada para o trato da educação intercultural na valorização da identidade, da memória e da cultura negra e indígena, por sua capacidade de amplificar as vozes dos sujeitos outrora silenciados. Conforme Bastos (2009) discutir as pesquisas em relação aos seus procedimentos é situá-las basicamente quanto aos seus elementos mais importantes na coleta de dados, ou seja, é delinear a maneira através da qual se obtêm os dados da investigação.

Ademais, abordamos a categoria prática pedagógica na interculturalidade a partir da conceituação de Souza (2009): uma ação social coletiva, realizada institucionalmente, com intencionalidades explícitas e assumidas pelo conjunto de ambas comunidades escolares. E, em consonância sobre a temática proposta, sobre tudo, com o intuito destacar os elementos, como pilares orientadores do olhar pedagógico.

## **O PORQUÊ DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, NO DIÁLOGO**

No Brasil, a recusa ao discurso e as práticas que circunscreviam o negro e o indígena ao mundo do branco ganhou expressões regionais diversas e diferentes, como demonstram as várias formas de resistência que na atualidade convergiram para o estabelecimento

de um campo de disputa na orientação das políticas públicas, em especial a educacional.

A aplicação tanto do conceito de intercultura, quanto sua aproximação de conceitos de multicultural, são polissêmicos, ou seja, possuem múltiplos significados com diferentes implicações epistemológicas, políticas, pedagógicas e culturais. Ressalta aqui a importância, mais como desafio da educação intercultural no fortalecimento das identidades, experiências e culturas dos diferentes sujeitos envolvidos nos processos educativos.

A educação intercultural é parte desses avanços, a ponto que a educação intercultural é um caminho promissor, dialógico para fazer frente às complexas realidades existentes no âmbito interno das comunidades tradicionais, bem como nas relações externas com a sociedade vigente. Nesse sentido, a educação intercultural é ampla, não diz respeito apenas aos indígenas/quilombolas, mas abre-se como uma possibilidade para a sociedade como um todo. Ao se entender que os grupos sociais constroem suas experiências dentro de contextos e relações específicas, todos têm algo a ensinar e a aprender (FREIRE, 1983).

Pensar o contexto escolar, uma educação intercultural é rica para uma prática nas comunidades indígena/quilombola, que envolve nas atividades as peculiaridades culturais da relação com a natureza, a religiosidade, a oralidade, a memória e ao uso de suas tradições com um forte senso de pertencimento do seu território e manutenção da identidade étnica. Norteadora de tais práticas, a intercultura parte do reconhecimento da existência de sujeitos com diferentes culturas e que estejam dispostos a dialogar. O diálogo, pela sua origem etimológica, pressupõe a existência de posições distintas e opostas que se disponham ao confronto, ou seja, o diálogo implica posicionamentos distintos que se confrontam.

O diálogo intercultural vai na direção das reflexões propostas por Paladino (2003), quando diz que a educação deve estar “[...] voltada à defesa e respeito pela integridade cultural, sejam elas dos povos indígenas/quilombolas, ao mesmo tempo que garante o acesso deles a conhecimentos da sociedade nacional relevantes para o exercício de seus direitos (p. 5). Nesse ponto o princípio da interculturalidade é considerado fundamental. Dentro dessa perspectiva intercultural, pressupõem no diálogo de respeitar as

identidades dos agentes envolvidos e criar as condições para que as experiências históricas negadas ou silenciadas aflorem e ganhem materialidade e visibilidade. Contrariando projetos hegemônicos de estruturas institucionais, construídas historicamente, de modo especial a educação escolar, onde privilegiaram as culturas dominantes e negaram ou silenciaram as demais.

A educação intercultural propõe um diálogo entre os diferentes conhecimentos por entender que, dessa forma, é possível uma compreensão mais global, capaz de pensar as diferentes culturas e identidades de forma dinâmica e não determinista, bem como assegurar direitos e cidadania. Sabe-se as culturas se transformam historicamente, mas preservam elementos do passado dando origem a novos valores.

A educação intercultural tem-se de criar as condições para um diálogo com as realidades emergentes sem descuidar das tradições. Conforme Stuart Hall (2006), as culturas, as tradições e as identidades são dinâmicas. Com isto, reconhecer que não existe cultura e nem identidade estática é essencial para fundamentar uma perspectiva intercultural de educação. Desta forma, ressalta-se a necessidade e a importância de trabalhar essas duas dimensões, condição para que seja efetivada uma educação intercultural e sejam superadas as históricas relações de dominação.

A educação intercultural propicia reconhecer a complexidade que envolve a interação entre sujeitos que possuem identidades culturais e práticas socioculturais distintas. O desafio às outras culturas que não é a nossa não são dadas o direito de falar sobre sua própria cultura, é perceptível nos acharmos no direito de julgar e nos pronunciarmos sobre os hábitos de outros povos.

Entretanto, entender a cultura dentro do processo histórico é essencial, mas que não tenhamos em vista uma única história como verdadeira. Não é compreender só a cultura de lá, nem só a cultura de que eu faço parte, mas é sobretudo compreender a relação entre essas duas culturas. O problema é de relação: a verdade não está nem na cultura de lá e nem na minha, a verdade do ponto de vista da minha compreensão dela, está na relação entre as duas. (FREIRE, 1983).

Assim, compreendemos a educação intercultural, evidenciadas nas escolas EMIJLS e UERLM como possibilidade para que a

diversidade cultural possa ser reconhecida e transformadora. Para tanto, é necessário um duplo movimento: o reconhecimento da história, da cultura, dos valores e das tradições de cada grupo indígena/quilombola, mas ao mesmo tempo um diálogo. Esse processo deve ocorrer através do diálogo, caso contrário, reproduzem-se práticas de dominação. Nesse sentido, a educação intercultural se justifica plenamente. Ressalta-se a necessidade e a importância de trabalhar essas duas dimensões, condição para que seja efetivada uma educação intercultural e sejam superadas as históricas relações de dominação.

Conforme apontado, o diálogo intercultural é fundamental e deve estar articulado com questões mais amplas envolvendo relações sociopolíticas de sociedade, e etc. O reconhecimento da diversidade precisa estar articulado com projetos emancipatórios, democráticos e de cidadania. Boaventura de Sousa Santos (2005) sistematiza, num parágrafo, os paradoxos desse debate. Uma vez que todas as culturas tendem a distribuir pessoas e grupos de acordo com dois princípios concorrentes de pertença hierárquica, e, portanto, com concepções concorrentes de igualdade e diferença, as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza. Este é, consabidamente, um imperativo muito difícil de atingir e de manter (SANTOS, 2005, p. 12).

Para Vera Maria Candau (2002), o diálogo é fundamental para o reconhecimento da diversidade. Diz que num contexto em que o global e o local, o geral e o particular, coexistem, as identidades se confrontam. Ao confirmar o educador Paulo Freire (1983). Nesta relação entre ambas como base o diálogo naquele em que o homem desenvolve o sentido de sua participação na vida comum. A dialogação implica na responsabilidade social e política do homem. Implica num mínimo de "consciência transitiva, que não se desenvolve nas condições oferecidas pelo grande domínio" (FREIRE, 1983, p. 77). Dentro dessa perspectiva, pode-se pensar na educação intercultural. Ela não pode jamais negar que persistem diferenças quando elas se constituem na condição para a preservação de identidades e, ao mesmo tempo, de reivindicar a igualdade quando a diferença é utilizada como justificativa para inferiorizar e discriminar.

A educação intercultural propõe um diálogo entre os diferentes conhecimentos por entender que, dessa forma, é possível uma compreensão mais global, capaz de pensar as diferentes culturas e identidades étnicas. Como, então, pensar uma educação escolar que seja capaz de atender às tradições e às mudanças que ocorrem no âmbito das comunidades tradicionais? Com essa interrogação, as respostas dadas pelas EMIJLS e UERLM persistem em um campo de conflitos que é peculiar aos diferentes grupos étnico-culturais com seus modos de vida, valores, normas, comportamentos, costumes, etc. É nesse campo de tensões que se travam as disputas pela conquista de direitos, de reconhecimento e cidadania. A educação intercultural pode, a esperança dialética de modo mais amplo e efetivo, atender desses desafios.

## **A DIÁLOGO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL COM A MOTIVAÇÃO, A ESPERANÇA**

As primeiras palavras de Paulo Freire (1992) em seu livro *pedagogia da esperança* mostra claramente sua convicção sobre a necessidade da esperança e do sonho para a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor. Que o pensamento de Paulo Freire sobre educação foi influenciado por múltiplos fatores teóricos e vivenciais. Dentre eles estão as suas vivências educacionais da infância, as contradições das suas experiências e as suas reflexões sobre a sociedade brasileira. Paralelamente, os tipos de educação, agregados às relações entre os homens e entre educador e educandos, assim como as ideias de pensadores nacionais e estrangeiros também contribuíram com o pensamento original e peculiar de Paulo Freire sobre a realidade educacional brasileira.

Temos como princípio fundador em análise para uma educação intercultural, com a motivação para a esperança, é parte de sua trajetória educativa, nesta proporção para o professor Sérgio Cortela (2014), em entrevista publicada há oito anos, nos diz, “*é viável utilizar e entender a esperança como um verbo*”. Uma ação. Esperançar ao invés de esperar. O que remete a ideia de estase permanente e não superação de uma realidade opressora e insuportável, como alertava Paulo Freire (1992). O autor resgata os temas elucidados em pedagogia do oprimido, repensando os escritos e os aplicando

numa prática educativa crítica e reflexiva para emancipação coletiva. E que não se limite a conformação de que nunca haverá uma mudança que viabilize as utopias ou sonhos de quem espera.

Franz Fanon (1979), filósofo influente pensador do século XX, entende o desvelamento da realidade atrelado a superação. Sem a qual, é em vão o senso crítico e reflexivo. O mesmo também defendia ser fundamental preservar as identidades diversas pelo risco de combate e supressão de grupos pequenos em prol dos verdadeiros opressores.

A divisão dos homens entre opressores e oprimidos, a desumanização indígena e o condicionamento do negro pelo branco. A esperança move o sonho e engajamento na luta, para mudar a realidade! O sonho pela humanização passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica que nos condena a desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz.

Educadores e educadoras, pois, são essenciais na prática dialógica e dialética, superando a historicidade da opressão/desumanização. Não subestimando saberes experienciados, tampouco limitando a fé na capacidade de superação das pessoas com deficiência.

O que não podemos, como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender e de buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas. Não podemos existir sem nos interrogar, sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de que, contra que, a favor de quem, contra quem virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o inédito viável; demandando de nós a luta por ele. (FREIRE, 1992, p.50).

Partindo destas reflexões, analisamos neste trabalho a ação educativa dinâmica, galgada no verbo esperar como estratégia de combate a opressão e superação da realidade opressora, que tenta limitar a desenvoltura e emancipação de grupos étnicos. Do mesmo modo, articulamos a nossa compreensão à análise de Paulo Freire (1992) que defende a educação intercultural como “campo de estudo” de combate à discriminação, dominação, racismo e relações

desrespeitosas, de supera a justaposição de grupos/culturas dominantes existente nas sociedades opressoras.

Nossa realidade da construção da sociedade brasileira é composta por sua diversidade. Ambas convivem em um mundo de diferentes etnias, religião, ideologia, cultura. Não se podem dizer que em meio a tantas diferenças se relacionam pacificamente, si de fato respeitam o outro ou apenas si toleram. É certo, que o preconceito, a empatia acontece frequentemente. Quantas vezes despreza-se o diferente somente com um olhar da indiferença, julgasse pelo estereotipo que possuem, pela religião que prega, pela roupa que usa, sem falar pela cor da sua pele ou pela sua identidade. Estão envolvidos por um sistema cultural fechado que não permitem adentrar em outros mundos. Somente quando tornarem-se sujeitos ativos, crítico, que poderão se transformar, libertasse daquelas ideologias que o círculo da cultura que faziam parte os prendia, é que serão capazes de adentrar para outros grupos, com o objetivo de conhecê-los melhor.

Fazer esse procedimento é colocar-se no lugar do outro, compreender e conhecer as culturas. Isso não significa que passarão a ser um novo integrante. Essa ação servirá para compreender as razões de ser daquela cultura, daqueles costumes, de entender que a população em geral é diferente. Ainda que dentro de um mesmo grupo pode-se encontrar sujeitos diversos, opostos. Fechasse em um individualismo, na valorização do próprio ego, é esquecesse-se de olhar para o exterior de modo que não percebem que vivem em um mundo plural. No entanto, dentro dessa pluralidade, existe algo em comum entre os sujeitos. Ao que Paulo Freire (1992) acredita como sendo a esperança, quando diz “[...] há uma esperança, não importa que nem sempre audaz, nas esquinas das ruas, no corpo de cada uma e de cada um de nós...” (FREIRE, 1992, p.5).

Então, a esperança existe é um sentimento que está presente em todas as pessoas. No qual, impulsiona os sujeitos para a vida, dar a credibilidade de que é possível por meio da ação-reflexão-ação conquistar os sonhos que escolhem para a sua vida em particular, quanto para a sociedade em geral. É interessante observar que todos os sujeitos traçam sonhos para sua vida, não há que seja um indivíduo sem sonhos, todos em algum momento desejam algo em particular. Esses sonhos que são específicos e por isso diferente,

não é o elemento de semelhança entre os sujeitos, mas a esperança que têm que realizarão esse sonho.

Refletindo sobre a importância que Paulo Freire (1992) atribui à esperança podemos nos perguntar, o que é esperança? No dicionário Aurélio (2002) significa ter “confiança de que algo bom acontecerá... espera na possibilidade de que um desejo se torne realidade [...]”. Analisando esse conceito percebemos que indutivamente o dicionário propõe uma definição que se leva a entender esperança como sinônimo de esperar. Nesse sentido, os sujeitos não são construtores da realidade, são seres passivos.

Sob a ótica de Paulo Freire (1992), entende que se deve ter esperança não no sentido de esperar, mas no sentido de esperançar. Com isso precisa-se acreditar na sua capacidade de concretização dos sonhos, fazendo uma reflexão das suas possibilidades de realização, para depois agir, transformar inicialmente as ideologias que são impostas aos indivíduos menos favorecidos, às pessoas com necessidades especiais principalmente de que são incompetentes ou incapazes. Deve-se negar esse mito que de tanto ser dito tornou-se uma verdade para essas pessoas, de modo que se materializam como barreiras atitudinais, como um mecanismo de exclusão.

Mudando a linguagem que os humilham é uma forma de mudança também para o seu próprio ser e em seguida uma possibilidade de transformar a realidade. Se não fosse assim, continuariam sendo objetos do sistema opressor, no qual estariam adestrando-se aquela realidade, estariam sujeitos acomodados e não encontrariam razões para realizar ou se quer ter sonhos. Para nossa compreensão, defender que incluir significa acolher e estimular as pessoas que querem oportunidade para desenvoltura de seus saber e práticas, para a construção coletiva de um plano que a todos contemple. São necessários mecanismos que encorajem todas as pessoas a atuarem mediante suas habilidades.

No entanto, Paulo Freire (1992) fala que é necessário, pois, é uma forma dos sujeitos desenvolverem seu senso crítico, no qual será uma oportunidade de compreender a razão de ser, por exemplo, das suas condições sociais das comunidades indígenas/quilombolas. É uma forma de voltar-se para si e assumir sua condição de sujeito que tem deficiência e que esse fato não o impossibilita de ter sonhos, de viver, também de reconhecesse como oprimido. Então

consciente dessa realidade estabelecer metas de transformação dessa condição. Nesse sentido, devem ter sempre a esperança, nunca se desesperançar será a condição para conseguir a mudança, será o motor para a luta.

Para que seja possível a realização desse sonho, alimentado pela esperança necessitam que os sujeitos estejam sempre com fé, confiança, acreditando que a mudança é possível, além disso, devem ter a consciência de que a luta é para ser feita juntos na “unidade na diversidade” (FREIRE, 1992, p.77). Para que a luta seja promissora de fato, necessita que todos se unam em um mesmo objetivo.

A educação intercultural sob a ótica de Paulo Freire, deve-se trabalhar nesse sentido, formar sujeitos críticos, que acreditam que tem a esperança, de que a mudança é possível quando os sujeitos estão preparados para agir, transformar-se, se retransformarem quando necessário e transformar e retransformar o mundo. Esses resultados somente serão obtidos por meio de uma educação intercultural por meio do diálogo, em que agentes do conhecimento, ambos ensinam e aprende, valorizam os conhecimentos de experiências feitas, faz a leitura do mundo para depois fazer a leitura da palavra, e quando não fica somente no senso comum, mas tenta fundamentá-lo ou mesmo contrapô-lo com o conhecimento científico.

Como vem se constituiu seu pensamento pedagógico, inclusive do livro *pedagogia da esperança*, no qual discute a esperança com que escreveu a *Pedagogia do Oprimido*. Assim, a esperança é uma necessidade ontológica, pois sem um mínimo de esperança não se pode sequer começar o embate. Alerta, entretanto, que atribuir à esperança o poder de transformar a realidade seria um modo excelente de cair na desesperança, pois enquanto necessidade ontológica a esperança se complementa com a pratica para tornar-se concretude histórica. (FREIRE, 1992).

Assim, implica a necessidade de uma educação da esperança, pois como projeto, a desesperança imobiliza e faz sucumbir no fatalismo, no qual não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo. As pessoas têm várias atitudes frente a essas situações-limites: ou as percebem como um obstáculo que não podem transpor; ou como algo que não querem transpor; ou

ainda como algo que sabem que existe e precisa ser rompido e então se empenham na sua superação, assim encontram, em suas vidas comunitárias, obstáculos, barreiras que precisam ser vencidas.

A esperança faz-se necessária, portanto, para romper essas “situações-limites” e, ao assumir uma postura crítica frente ao mundo, negar o dado, em ações de superação denominadas por Paulo Freire (1992) de “atos-limites”. Através desses atos-limites, transpõe a fronteira entre “o ser e o ser mais”, ampliando a liberdade dos oprimidos e descobrindo o “inédito-viável”. Que pode passar pela teoria da ação dialógica de Paulo Freire ou, evidentemente, porque não necessariamente só pela dele, por outra que pretenda os mesmos fins.

Paulo Freire (1992) nos alerta que, sem poder negar a desesperança como algo concreto e sem desconhecer as razões históricas colonialistas, sobre tudo, culturais, econômicas e sociais que a explicam, não podemos prescindir da esperança na luta por um mundo melhor. Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se. Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos indígenas/quilombolas, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história. Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança.

Por isso, o próprio Paulo Freire (1992) vem enaltecendo desde a pedagogia do oprimido, que não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, por mulheres e homens. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente. A nova experiência de sonho se instaura, na medida mesma em que a história não se imobiliza, não morre. Pelo contrário, continua. A compreensão da história como possibilidade e não determinismo, a que se faz referência, seria ininteligível sem o sonho, assim como a concepção determinista se sente incompatível com ele e, por isso, o nega.

É preciso se libertar das amarras, é preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo. A libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade. A ideia da inexorabilidade do futuro como algo que virá necessariamente de certa maneira constitui o que Paula Freire (1992) chamar “fatalismo libertador” ou “libertação fatalista”, quer dizer, aquela que virá como uma espécie de doação da história. Aquela que virá porque está dito que virá.

É a leitura do mundo, disto isto, contextualizando as realidades das comunidades indígenas/quilombolas, para ambas às escolas EMIJLS e UERLM, por exatamente a que vai possibilitar a decifração cada vez mais crítica das situações-limites, mais além das quais se acha o inédito viável. Por isso mesmo é que muitos, mergulhados no cansaço existencial e na anestesia histórica pelos processos de colonização, girando em torno de seus problemas e de suas preocupações pessoais, não podiam divisar o inédito viável mais além da situação-limite em que se achavam imersos. Daí, também, o próprio modelo de educação hegemônico, fortalecer a dificuldade de movê-los da “anestesia histórica”, geradora de certa apatia, de certo imobilismo, a ocupação e até de natureza política.

Em pedagogia da esperança, Paulo Freire (1992) nos auxilia a fortalecer esta compreensão da necessidade de uma *práxis* que respeite a diversidade. Pois a mesma é fundamental para a emancipação de grupos étnicos, com suas diferenças e capacidades potenciais. Na nossa compreensão, a educação oferece caminhos diversos. Nem por isso, limitam-se. Mas expandem-se, desde que seu princípio norteador seja da emancipação. Educar educar-se na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isso sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 1992).

Assim, é necessário lembrar que todos são diferentes, mas temos, na leitura dos direitos universais, a semelhança na igualdade ao acesso. Esta máxima emancipa e nos livra das grades da desigualdade que ocasiona a desesperança. E por assim ser, promove o ser menos. Lutar contra esta derrocada imposta pelo colonialismo,

promove a transformação coletiva, através da esperança, por meio das *práxis* educativa e emancipatória das comunidades tradicionais, em *loco* nas comunidades indígenas e quilombolas.

Deste modo, a educação intercultural precisa se tornar realidade não apenas em relação aos indígenas/quilombolas. Por acreditar que ela é uma perspectiva educacional capaz de enfrentar os grandes desafios existentes no contexto atual é preciso avançar na construção de relações dialógicas entre diferentes sujeitos culturais. Sabendo-se que no meio educacional a existência de um campo onde se encontra uma maior diversidade cultural.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação intercultural precisa se tornar realidade não apenas em relação aos povos indígenas/quilombolas. Por acreditarmos que ela é uma perspectiva educacional capaz de enfrentar os grandes desafios existentes no contexto atual e é preciso avançar na construção de relações dialógicas entre diferentes sujeitos educacionais. Propiciar, mediante o diálogo é possível pensar no crescimento cultural de todos, preservando uma educação para as relações étnico-raciais identidades. A educação intercultural evidenciada pelas respectivas EMIJLS e UERLM, fortalecem às identidades em diálogo com às culturas, ou seja, é urgente aprofundar a consciência de que somos seres de permanente construção.

Diante das demandas educacionais, é pertinente levantar-se discussões em relação as Diretrizes Curriculares Nacionais que possibilita as leis enquanto mecanismo de organização política, social e cultural em comunidades indígenas/quilombolas. Essas políticas afirmativas precisam serem efetivadas com base em práticas pedagógicas que esteja de acordo com o que determina as Diretrizes Curriculares com base nas próprias autonomias de seus projetos políticos pedagógicos das comunidades pertencentes.

Enfim, Paulo Freire (1992) nos fala, em seu livro *pedagogia da esperança*, do papel da educação para a compreensão da história como possibilidade, em oposição à visão pragmática neoliberal de futuro como inexorável. Nessa perspectiva, a educação como pratica intercultural como motivação para a esperança é elemento fundamental para se recuperar a utopia como sonho possível e

compreendermos o futuro, assim como o presente e o passado, como fruto das opções e decisões humanas.

Tais premissas, a partir de nossas articulações reflexivas, a esperança de que seja efetiva, no tocante a educação intercultural, ao acreditar em suas potencialidades para erguer e transformar o coletivo e entender a educação como esperança de intervir no mundo. Para tal, é necessário entender o espaço e contexto de si e do coletivo que inclua a diversidades de grupos étnicos, na qual as comunidades indígenas e quilombolas perpassar as limitações através do desvelamento da condição desumanizada na qual são pressionadas pela opressão. Para este alcance, o compromisso com a transformação, agrega forças e estimula o outro a trilhar seu caminho no mundo, resignificando sua existência, sua resistência, sua luta.

## REFERÊNCIAS

AURÉLIO. **O minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, 2002.

BASTOS, Rogério Lustosa: **Ciências humanas e complexidades: projetos, métodos e técnicas de pesquisa: o caos, a nova ciência**/Rogério Lustosa Bastos. - 2. ed. - Rio de Janeiro: E-papers, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394. **Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 8**, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>, acessado em: 01 de abril de /2022.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Sociedade, educação e cultura (s): questões propostas**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CORTELLA, Mario Sergio. **Esperança do verbo esperar!** Publicado em 25 de dezembro de 2014. Site < <https://youtu.be/YdqfH3EShCk> >, acessado em: 17 de março de 2022.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. 2. ed. Tradução de José Laurênio de Mello. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 14ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, 1992. 8ª edição. Editora Paz e Terra.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guarareira Lopes Louro - 11ed. - Rio de Janeiro; dp&A, 2006.

OLIVEIRA, Éilda Joyce. **Educação escolar quilombola na comunidade Jatobá**: práticas pedagógicas e fazeres Quilombolas. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semiárido. Mossoró, RN, 2019. 101 f.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa**: Abordagem teórico prática. 18ª ed. rev. e ampl. - Campinas, SP: Papyrus, 2016. (Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico).

PALADINO, Mariana. **Educação Escolar Indígena no Brasil Contemporâneo**: Entre a "Revitalização Cultural" e a "Desintegração do Modo de Ser Tradicional". Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos sociais, 2., 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **As tensões da modernidade**. 2005. Disponível em: <<http://acd.ufrj.br/pacc/z/ensaio/boaventura.htm>>. Acesso em: 19 abr. 2022.

SILVA, José Alberto da. **A vida e o saber entrelaçados**: a escola indígena no Katu-RN. 2020. 159p. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais e Humanas) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Campus central - Mossoró/RN, 2020.

SOUZA, João Francisco. Prática Pedagógica e Formação de Professores. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Maria Eliete (Orgs.). **Formação de Professores e Prática Pedagógica**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.020](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.020)

## UM OLHAR SOBRE PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA A PARTIR DE REFERENCIAIS CURRICULARES ESTADUAIS

Elivaldo Serrão Custódio

Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Doutor em Teologia pela Faculdades EST, São Leopoldo-RS-Brasil. Professor Substituto na Universidade Estadual do Amapá (UEAP). Vice-líder do Grupo de Pesquisa Educação, Interculturalidade e Relações Étnico-Raciais (UNIFAP/CNPq). E-mail: [elivaldo.pa@hotmail.com](mailto:elivaldo.pa@hotmail.com) – ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2947-5347>.

### RESUMO

A Educação Escolar Quilombola (EEQ) é uma temática nova e contemporânea no que se refere às políticas públicas educacionais no país. A valorização da EEQ na educação brasileira tem se intensificado nas últimas décadas, principalmente a partir dos anos 2000, quando se intensificaram os debates políticos, com materialização legal, programas e ações voltadas para a temática da diversidade na educação, entre elas, a EEQ. A promulgação da Lei nº 10.639 em 09, de janeiro de 2003, foi um marco porque alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Neste sentido, o presente artigo tem por objetivo analisar referenciais curriculares estaduais de EEQ de diferentes sistemas de ensino no país, confrontando-os com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Trata-se de uma pesquisa qualitativa documental e reflexiva. O trabalho é resultante do estágio de Pós-Doutorado em Educação, realizado no período de 2017 a 2018, pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Os resultados apontam que as diretrizes curriculares de alguns sistemas atendem, em parte, aos princípios de uma EEQ de qualidade, conforme sugerido

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.020](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.020)

UM OLHAR SOBRE PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA  
A PARTIR DE REFERENCIAIS CURRICULARES ESTADUAIS

pelos DCNs. No entanto, parte dos fundamentos instituídos nos DCNs da EEQ não são observados quando não apontam as atividades culturais, econômicas, políticas e sociais do cotidiano quilombola. A análise dos planos curriculares estaduais demonstra que, além serem incipientes, deixam muito a desejar no que diz respeito às variedades e diversidades étnicas dos quilombos no Brasil.

**Palavras-chave:** Educação Escolar Quilombola, Referenciais Curriculares, Proposta Curricular, Sistemas Estaduais de Ensino.

## INTRODUÇÃO

A Educação Escolar Quilombola (EEQ) é uma temática nova e contemporânea no que se refere às políticas públicas educacionais no país. A valorização da EEQ na educação brasileira, tem se intensificado nas últimas décadas, principalmente a partir dos anos 2000, quando se intensificou os debates políticos com materialização legal, programas e ações voltadas para a temática da diversidade na educação, entre elas, a EEQ. A promulgação da Lei n° 10.639 em 09 de janeiro de 2003, foi um marco porque alterou a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) n° 9.394/1996, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira.

Considerando estes pressupostos acima, bem como pesquisas de autores e autoras na área da EEQ e/ou Educação para as Relações Étnico-Raciais (CUSTÓDIO, 2018, 2019; GOMES, 2012; MUNANGA, 2000; SILVA, 2013; SOARES, 2012), entre outros, compreende-se a importância do diálogo entre os componentes curriculares nacionais e estaduais, com atenção especial para as especificidades regionais e locais. Assim, para este processo, propomos a explicitação e análise a partir do viés da EEQ visando subsidiar o ensino e a prática pedagógica nas escolas públicas quilombolas nos estados brasileiros.

Para a realização da pesquisa, inicialmente fizemos algumas indagações: Como está sendo observada e implementada a Lei Federal n° 10.639/2003, nos planos curriculares de cada estado brasileiro no que diz respeito à EEQ? Quais as políticas educacionais que cada sistema de ensino estadual vem adotado em favor da EEQ brasileira? Para assegurar esta área de ensino específica na formação básica do cidadão, é imprescindível garantir amparo legal, definição curricular e formação docente específica. Por isso, diante dos avanços reconhecidos e assegurados em relação à EEQ pela Constituição Federal, pela LDB e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DNC), a pesquisa objetivou investigar diferentes propostas de referenciais curriculares de EEQ, identificando eixos norteadores na estruturação deste campo específico de ensino e prática pedagógica na educação básica.

Assim, o presente artigo tem como objetivo analisar referenciais curriculares estaduais de EEQ da Educação Básica, de diferentes sistemas de ensino estaduais no país, confrontando-os com as DCN. O trabalho é resultante do Estágio de Pós-Doutorado em Educação realizado no período de 2017 a 2018 pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). O estágio pós-doutoral permitiu um estudo analítico, comparativo e propositivo de maneira colaborativa com distintos agentes dos sistemas de ensino estaduais do país a fim de estabelecer semelhanças e diferenças em ambos os contextos.

## CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O estudo iniciou-se com uma pesquisa do tipo bibliográfica, seguida de pesquisa de documental, de cunho quali-quantitativo por meio de análise reflexiva (MINAYO, 2008). A perspectiva de pesquisa pautou-se em uma abordagem qualitativa reflexiva (MELUCCI, 2005). Quanto à análise dos dados, os mesmos foram analisados por meio da análise de conteúdo, segundo Bardin (2002) e com base no referencial teórico interpretado.

O referencial teórico da pesquisa esteve no diálogo entre as áreas de Educação e História, com um recorte e uma delimitação para EEQ e, dentro da mesma, com um olhar especial para referenciais curriculares para esta área de ensino e prática pedagógica. Por meio de mapeamento, análise e estudo reflexivo/comparativo de referenciais curriculares investigou-se os eixos norteadores de propostas curriculares de EEQ disponíveis e disponibilizadas no país, em interface e confronto com a proposta das DCN de EEQ.

A execução da pesquisa aconteceu em âmbito nacional no período de um ano, tendo seu início em 20 de outubro de 2017 e término em 20 de outubro de 2018. Diante do objetivo já enfatizados anteriormente, buscou-se organizar a pesquisa em duas etapas, não consecutivas, mas simultâneas: 1) Na primeira etapa realizamos um levantamento *online* e mapeamento de referenciais curriculares de EEQ produzidos pelos estados brasileiros disponíveis nos *sites* oficiais de cada secretaria; 2) Na segunda etapa fizemos um estudo analítico, reflexivo e comparativo dos referenciais curriculares em interface e confronto com as DCN de EEQ e as propostas de diretrizes curriculares de cada Estado. Paralelamente

a estas duas primeiras etapas da pesquisa, elaboramos e sistematizamos a análise dos dados.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este tópico apresenta o resultado de um esforço de investigação que incidiu sobre propostas curriculares elaboradas pelas Secretarias de Educação, no âmbito estadual. O objetivo desta análise foi evidenciar as escolhas curriculares de estados brasileiros, ou seja, identificar e verificar de que forma vem sendo conduzido no espaço de autonomia dos sistemas educativos no que se refere às orientações curriculares para a EEQ regional. Durante o processo de pesquisa *online* através do site Google (<https://www.google.com.br>) foram utilizadas as seguintes palavras-chave: plano curricular, matriz curricular, referencial curricular, proposta curricular, educação escolar quilombola, orientações pedagógicas. Em seguida, foram feitas consultas também *online* nos sites oficiais de cada secretaria estadual em busca de qualquer informação e/ou documento que tratasse sobre EEQ. Como resultado, apresentamos a seguir, as propostas descritas por cada Estado brasileiro.

### ACRE

Em pesquisa *online*, detectamos no site oficial da Secretaria Estadual de Educação do Acre (SEE) no tópico “Referenciais Curriculares” um referencial curricular para a educação básica de 2010. Estão divididos em Cadernos temáticos. Segundo a SEE, a *Série Cadernos de Orientação Curricular*, reúne subsídios para o trabalho pedagógico com as diferentes áreas curriculares, e é destinada aos professores do Ensino fundamental e médio de todas as escolas públicas do Acre. A matriz curricular para o 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental está estruturada em seis cadernos, sendo um voltado para organizar o trabalho pedagógico e os demais distribuídos em cada ano, subdivididos com os conhecimentos específicos de cada disciplina. A Secretaria faz menção a educação especial, educação rural, indígena e educação de jovens e adultos (EJA). No entanto, não traz referências a EEQ. Segundo informações da SEE, uma justificativa para a ausência de matriz curricular e/ou

materiais para o desenvolvimento da EEQ no Estado é justamente o que diz a Fundação Cultural Palmares (FCP) que afirma que atualmente o Estado do Acre, assim como os Estados de Roraima e do Distrito Federal, não há remanescentes de comunidades quilombolas identificados.

## AMAPÁ

O referencial curricular do estado do Amapá (2009) contempla todas as disciplinas do currículo escolar do 1º ao 9º ano. Analisando esse plano curricular, observamos que o mesmo pretende fornecer “parâmetros” para um currículo comum mínimo, complementado com especificidades locais. Também enfatiza a valorização das diferentes culturas presentes no Estado. Propõe a diferencialidade como a característica mais evidente da realidade amapaense. Verificamos também que existe - porém não está disponível no site oficial da Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED) - uma Nova Proposta Curricular da SEED de 2016 em uso pelos professores, mas que não é oficial devido ainda não ter sido aprovada pelo Conselho Estadual de Educação. Encontra-se em análise desde 2016. No site oficial da SEED não há nenhuma referência sobre o novo plano curricular de 2016 tampouco sobre as diretrizes estaduais para a EEQ.

É pertinente destacar que o Novo Plano Curricular faz menção a educação para as relações étnico-raciais no item 2.5 “Temas socioculturais”. Quanto aos os níveis e modalidades de ensino nas escolas do estado do Amapá, a nova proposta traz a EEQ que segue a proposta política de um currículo construído com os quilombolas e para os quilombolas, baseado nos saberes, conhecimentos e respeito às suas matrizes culturais. A proposta enfatiza ainda que a educação para povos e comunidades quilombolas encontra-se em processo de estruturação. Embora nos últimos anos, o Governo do Estado do Amapá, através do Núcleo de Educação Étnico-racial (NEER) da SEED, venha promovendo Encontros Estaduais de Educação Quilombola e Indígena, não se tem desenvolvido uma política eficaz de diretrizes curriculares e/ou ações concretas para uma melhor qualidade educacional para a população quilombola na região.

## AMAZONAS

Em pesquisa *online*, não foram encontrados qualquer referência a leis ou programas de EEQ no *site* oficial da Secretaria de Estado da Educação do Amazonas (SEDUC). Também não foi encontrado a matriz curricular da educação básica, tão pouco livros, cadernos e/ou guias metodológicos sobre a temática. É pertinente ressaltar que de acordo com os dados da FCP, pelo menos oito (08) comunidades no estado do Amazonas já foram reconhecidas como quilombolas. Esse baixo índice se dá devido as comunidades negras no estado terem pouca visibilidade.

## PARÁ

Em pesquisa *online* não foi encontrado no *site* oficial da Secretaria de Estado da Educação do Pará (SEDUC) nenhum referencial curricular, diretrizes ou orientações pedagógicas para a EEQ. É pertinente destacar que no Estado existem mais de duzentos e quarenta (240) comunidades quilombolas, que estão situadas nas mesorregiões do Baixo Amazonas, Marajó, Nordeste e região Metropolitana de Belém.

## RONDÔNIA

A Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC) em seu *site* oficial disponibilizou em 2012, a primeira versão *online* do seu Referencial Curricular para o ensino fundamental e médio. Entretanto, esta versão foi atualizada em 2013. Segundo este documento este Referencial Curricular constitui-se num documento que orienta o planejamento de ensino dos professores, priorizando atividades capazes de propiciar aprendizagens significativas e dessa forma estabelecer estratégias para melhorar a qualidade do ensino e o sucesso da aprendizagem. Quanto a EEQ, o Referencial Curricular para o Ensino Fundamental e Médio de Rondônia da EJA (2013) a EEQ tem como objetivo ofertar políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de ações afirmativas, voltadas para a educação dos negros. O atendimento educacional a essas

comunidades é realizado pela SEDUC na modalidade de EJA com cursos tele ensino e modular, e exames gerais.

## RORAIMA

Em pesquisa *online* não foi encontrado no *site* oficial da Secretaria de Estado da Educação de Roraima qualquer referência sobre EEQ. Entretanto, observamos no resultado da pesquisa em outras plataformas *online* que está disponível o referencial curricular do ensino médio do exercício de 2012 (livro I e II), mas que também não faz referência a EEQ na região. A FCP em seu *site* oficial afirma que atualmente no estado do Roraima, não há remanescentes de comunidades quilombolas identificados.

## TOCANTINS

O referencial curricular de Tocantins compõe o quadro escolar dos alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Este referencial foi criado com o objetivo de ser um instrumento que orienta o trabalho dos professores e oferece subsídios para a construção pedagógica da escola. Segundo o *site* oficial da Secretaria de Estado da Educação e Cultura (SEDUC), o Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Tocantins: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano (2ª edição), uma versão mais atualizada de 2009, contempla alterações que visam facilitar seu manuseio e proporcionar novos subsídios ao professorado. Quanto a EEQ essa última versão do Referencial Curricular não faz menção direta a esta modalidade de ensino. Vale ressaltar que a nova proposta curricular do Estado, foi entregue em 13 de dezembro de 2017 ao Conselho Estadual de Educação para análise e apreciação.

## ALAGOAS

Em pesquisa *online* no *site* oficial da Secretaria do Estado de Alagoas (SEE), embora o *site* fale sobre o Referencial Curricular da Educação Básica publicado em 2014, o portal não disponibiliza para acesso. Quando as modalidades de ensino o referencial aborda sobre: educação básica, educação profissional, educação

superior, educação especial, educação indígena e EJA. Na educação básica, faz alusão a EEQ. É pertinente ressaltar que o Quilombo dos Palmares é reconhecido como patrimônio cultural em Alagoas. Segundo dados do Instituto de Terras de Alagoas (ITERAL) há no Estado mais de sessenta e quatro (64) comunidades quilombolas certificadas pela FCP e outras em processo de certificação.

## BAHIA

Em pesquisas *online* encontramos disponível no *site* oficial da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, um documento-referência “Orientações Curriculares e Subsídios Didáticos para a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental de Nove Anos” elaborado em 2013. Segundo os organizadores deste documento-referência, o mesmo é um documento orientador como um ponto de partida para a redefinição e reestruturação do currículo do Ensino Fundamental de Nove Anos na Rede Estadual de Ensino da Bahia, beneficiando, principalmente: os municípios que ainda não constituíram seus sistemas de ensino, bem como as escolas da rede privada e as modalidades de ensino que se apresentam hoje no Estado.

Quanto à questão específica da educação do campo, a Secretaria disponibilizou um diagnóstico de todo o Estado em janeiro de 2017. O diagnóstico das escolas do campo do estado da Bahia é um documento que trata do mapeamento dos aspectos pedagógicos, das condições físicas e de funcionamento das escolas do campo, identificando seus limites enquanto instituições de ensino e de aprendizagem, desafios apresentados para o cumprimento da sua missão e as potencialidades a elas vinculadas. Anterior à discussão e proposição nacional das diretrizes curriculares para EEQ, aprovadas em 2012 pelo Conselho Nacional de Educação, a Secretaria Estadual de Educação do Estado da Bahia, através da Coordenação de Educação para as Relações Étnico-Raciais e Diversidade, criada em 2008, já estava discutindo políticas públicas específicas para esta modalidade de educação. A Bahia foi o terceiro Estado a propor o debate sobre a construção de diretrizes curriculares para esta modalidade de educação.

## CEARÁ

Em pesquisas *online* no *site* oficial da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) verificamos que em conformidade com as diretrizes da política nacional para a EEQ e em reconhecimento à legitimidade das reivindicações dos movimentos sociais e de sua participação na discussão e formulação de políticas públicas educacionais, a SEDUC, por meio da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem/Diversidade e Inclusão Educacional, está estruturando um serviço de EEQ, de forma a contribuir para o atendimento às demandas educacionais desses povos. Quanto a EEQ, verificamos no *site* oficial que para a equipe da SEDUC, a EEQ é uma modalidade da educação básica, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 03/2004 e na Resolução CNE/CP nº 01/2004, que instituem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos das escolas públicas e privadas da Educação Básica. A SEDUC estabeleceu ações prioritárias, buscando assegurar um atendimento inicial às comunidades quilombolas e a implementação da educação escolar étnico-racial nas escolas da rede pública estadual de ensino

## MARANHÃO

A Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), reconhecendo a importância da educação como vetor de transformação social, estabelece políticas educacionais voltadas para o fortalecimento da ação pedagógica, com vistas a assegurar à sociedade maranhense o direito a uma educação de qualidade, elaborou as Diretrizes Curriculares da SEDUC. Segundo informações no *site* oficial em 2014, a Secretaria publicou sua 3ª edição, complementada, revisada e atualizada, para conhecimento, estudo e implantação. As Diretrizes Curriculares da SEDUC se fundamentam no direito à aprendizagem, conforme asseguram as legislações nacionais e estaduais, primam pela garantia de acesso, permanência e sucesso escolar, premissas à organização do trabalho da escola.

Quanto a EEQ, segundo o Regimento Escolar dos estabelecimentos de ensino da SEDUC (2016) - Seção V da EEQ - Art. 26 - A EEQ do Estado do Maranhão orienta suas práticas e ações

político-pedagógicas, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a educação básica brasileira, de acordo com a legislação vigente. Verificamos também que o *site* oficial da Secretaria disponibiliza um Caderno Pedagógico – exercício 2017 e 2018 – para orientar profissionais da educação do Maranhão. O caderno 2017 traz um diferencial que é a EEQ.

## PARAÍBA

Em pesquisas *online* não foi encontrado no *site* oficial da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba (SEE), a Matriz Curricular da Educação Básica. No entanto, em acesso ao *site* do *google*, encontramos o Referencial Curriculares do Ensino Fundamental do exercício de 2010. O documento está disposto em três volumes: 1) Linguagem e diversidade sociocultural; 2) Matemática, ciências da natureza e diversidade sociocultural; 3) Ciências humanas, ensino religioso e diversidade sociocultural, que constituem um material bastante sugestivo para as atividades pedagógicas da região. Quanto a parte que trata da diversidade sociocultural, os três volumes não trazem em sua discussão a questão da EEQ. No *site* oficial da SEE, só foi possível localizar “Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino”.

Sobre a EEQ as Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino do ano de 2018, a SEE busca fortalecer essas escolas, no que se refere à valorização e à afirmação dos valores étnico-raciais, proporcionando instrumentos teóricos e conceituais necessários para compreender e refletir criticamente sobre a educação básica oferecida nas comunidades remanescentes de quilombos. Ao mesmo tempo em que busca garantir aos estudantes o direito à apropriação dos conhecimentos tradicionais e suas formas de produção, a fim de contribuir para o reconhecimento, valorização e continuidade de suas práticas.

## PERNAMBUCO

Em pesquisas *online* não foi encontrado no *site* oficial da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEE), a Matriz Curricular da Educação Básica. No entanto, encontramos orientações para a “Educação para as relações étnico-raciais”, mas que não faz alusão a EEQ. Em consonância com a legislação vigente (artigos 26A da LDB e 4º da Instrução Normativa nº 04/2011 da SEE/PE) a Gerência de Políticas Educacionais em Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania no início de 2015, formou uma equipe para trabalhar com a elaboração, coordenação, monitoramento, execução e assessoria com as ações relativas sobre a educação das relações étnico-raciais: o Núcleo de Educação das Relações Étnico-Raciais (NERER). Os dados oficiais, dos municípios e do Estado disponíveis no *site* da SEE, revelam que muitas comunidades quilombolas não possuem escolas e as que existem não oferecem todas as modalidades de ensino e/ou não têm um currículo apropriado.

## PIAUI

Em pesquisa *online* encontramos no *site* oficial da Secretaria de Estado da Educação e Cultura (SEDUC), as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e Médio. Esse documento foi disponibilizado no *site* no ano de 2014. Quanto a EEQ, essas diretrizes enfatizam que o currículo deve obedecer às orientações dos princípios da EEQ e que as DCN da EEQ devem fundamentar-se nas vivências, nos conhecimentos e no respeito às tradições culturais específicas a este povo. A abordagem metodológica deve contextualizar o estudo da História Afro-brasileira e Africana através do constante diálogo entre passado, presente e futuro da comunidade quilombola, em busca da superação de qualquer tipo de preconceito, aprofundando os seguintes temas: racismo, conflitos em relação à terra, importância do território, cultura, trabalho, memória e oralidade.

## RIO GRANDE DO NORTE

No *site* oficial da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEEC) do Rio Grande do Norte não foi encontrado nenhum

referencial curricular, diretrizes ou orientações pedagógicas para a EEQ. No entanto, verificamos algumas ações que vêm sendo desenvolvidas nos últimos anos para melhor atender a educação no Estado como a realização dos Encontros

Estaduais das Comunidades Quilombolas do Rio Grande do Norte ocorridos em 2005 e 2010. Ambos com o objetivo de discutir temas e questões pertinentes à temática quilombola, tais como: desenvolvimento sustentável, movimento negro, estatuto da igualdade racial, ações afirmativas, regularização fundiária de terras quilombolas, entre outros. Além disso, a organização da população negra do Rio Grande do Norte, elaborou um documento no qual registrou cerca de mais de quarenta e quatro (44) comunidades negras rurais, sendo atualmente mais de vinte e um (21) autode-nominadas, das quais o Rio Grande do Norte reconhece mais de dezoito (18) comunidades quilombolas.

## SERGIPE

Em pesquisa *online* encontramos disponível no *site* oficial da Secretaria de Educação do Estado de Sergipe (SEED) um Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino. O documento é datado do ano de 2012. O mesmo não faz referência a EEQ. Verificamos no *site* oficial SEED que existe um núcleo denominado de “Núcleo de Educação, Diversidade e Cidadania”, responsável pela pasta de EEQ. No entanto, não foram encontrados diretrizes e/ou parâmetros para esta especificidade educacional. Atualmente o Estado de Sergipe apresenta mais de trinta e quatro (34) escolas em territórios quilombolas.

## GOIÁS

No *site* oficial da Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEDUC) há dois referenciais curriculares, um para o Ensino Fundamental e outro para o Ensino Médio e EJA. O Governo Estadual, por meio da SEDUC, iniciou em 2004, o processo de reorientação curricular com a ampliação do ensino fundamental para 9 anos, tendo como fundamento o ensino por competências e habilidades em conformidade com os quatro pilares da educação.

Em 2007 foi apresentado pela SEDUC a coleção “Currículo em Debate”, dando continuidade ao processo de Reorientação Curricular no Estado, e que apresenta as Matrizes de Habilidades para o Ensino Fundamental (1º ao 9 ano). Em 2009 foi apresentado uma nova versão pela SEDUC, o Caderno 5 “Currículo em Debate”, dando continuidade ao processo de Reorientação Curricular no Estado, e que apresenta as Matrizes de Habilidades para o Ensino Fundamental (1º ao 9 ano). Em 2012 a SEDUC apresenta o novo Currículo Referência, que é resultado de uma ampla discussão por meio de encontros e debates em toda rede estadual. O Currículo Referência ainda é uma versão experimental. Quanto a EEQ, esse documento não faz referência a essa modalidade de ensino.

## MATO GROSSO

No estado do Mato Grosso foi encontrado no *site* oficial da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) um referencial curricular que apresenta as orientações curriculares para a educação básica. Segundo esse documento, as orientações curriculares fundamentam-se na decisão política de fazer chegar ao chão da escola um texto claro e conciso que, a par dessa clareza e concisão, ofereça ao professor uma visão inequívoca do homem e da sociedade que se quer formar. Em Mato Grosso, as políticas e práticas educacionais têm buscado responder a essa nova realidade. As orientações curriculares para a educação básica trazem em sua proposta a temática da educação para as relações étnico-raciais.

No Estado ainda foi criado, em setembro de 2008, o Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial. As políticas de educação para as questões étnico-raciais tratam da valorização da diversidade, visando compatibilizar os conteúdos da educação com as especificidades das diversidades étnicas, raciais e culturais, na perspectiva de realizar a inclusão e a redução das desigualdades.

As Orientações Curriculares para a Educação Básica trazem também em sua proposta a educação do campo. Entre elas a EEQ. Assim, nas orientações curriculares para a EEQ, o documento enfatiza que na tentativa de contribuir com a construção de uma educação que inclua os valores quilombolas, destaca alguns nortes que podem subsidiar o professor quanto a abordagem de ensino e

metodologias, auxiliando-o em sua prática educativa. No *site* oficial da SEDUC, é possível verificar a discussão e produção de material sobre a temática “Gerência da Diversidade”. Esta Gerência de Diversidade foi criada em 2007. Segundo o portal da Secretaria, a Gerência de Diversidades é uma coordenadoria que tem como missão, implementar as políticas educacionais referente à EEQ e as diversidades (educação em direitos humanos; relações étnico-raciais, relações de gênero, diversidade sexual e diversidade religiosa).

## MATO GROSSO DO SUL

No estado do Mato Grosso do Sul no *site* oficial da Secretaria Estadual de Educação, não foi encontrado nenhum Referencial Curricular, diretrizes ou orientações pedagógicas para a educação básica. No entanto, encontramos uma versão digitalizada (ensino fundamental e ensino médio) datada do ano de 2012, disponível em <<http://pt.slideshare.net/>>. O referencial curricular da rede estadual – volumes do ensino fundamental e médio tem como principais objetivos subsidiar a prática pedagógica, contribuir para a melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, garantir o atendimento às expectativas de aprendizagem dos estudantes na idade/ano equivalente, orientar o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais específicas, dentre outras.

Sobre a educação das relações étnico-raciais e quilombola, o documento enfatiza que esta é inserida no currículo escolar, visando garantir a reflexão de atitudes, valores e posturas que se traduzam em respeito às diferenças e às singularidades de cada um, na busca pela valorização das identidades dos diversos e diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. Contudo, é necessário compreender que essas questões não dizem respeito apenas àqueles que são discriminadas ou submetidas a preconceitos, mas a todos os educadores, na função de educar em suas práticas pedagógicas cotidianas.

## DISTRITO FEDERAL

No Distrito Federal foi encontrado no *site* oficial da Secretaria de Estado de Educação (SEEDF) dois Referenciais Curriculares

denominados “Currículo em movimento da educação básica: ensino fundamental anos iniciais” e “Currículo em movimento da educação básica: ensino médio”. Verificamos também que existe um outro documento destinado ao ensino médio denominado de “Orientações curriculares educação básica – ensino médio” cujo objetivo foi nortear o processo de ensino e aprendizagem nas escolas a partir do ano letivo de 2009. Sobre o documento do ensino fundamental, a proposta de trabalho com as diferentes áreas do conhecimento, requer ação didática e pedagógica sustentada em eixos transversais do currículo da educação básica da SEEDF: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade.

Quando ao documento do ensino médio, a discussão em torno do currículo da educação básica da SEEDF, em especial o de ensino médio, envolveu uma avaliação diagnóstica do currículo experimental com identificação de suas potencialidades, fragilidades e sugestões para melhoria. Sobre isso, verificamos que existe um relatório de gestão da SEEDF publicado em 2017. No entanto, o mesmo não faz referência a EEQ. Este documento tem como propósito apresentar uma visão geral das ações relevantes da SEEDF realizadas em prol do alcance dos seus objetivos nos três primeiros anos de gestão do quadriênio 2015-2018. Embora esse relatório faça relação a um Fórum de Educação para as Relações Étnico-Raciais – um fórum com objetivo de apoiar, orientar, propor, informar e colaborar com ações de implementação do proposto na LDB – não há registro de ações e/ou projetos para a EEQ no Distrito Federal. Segundo o portal da SEEDF, a Secretaria vem instituindo e implementando um conjunto de medidas e ações com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos e todas no sistema de ensino. Quanto à questão específica da EEQ, segundo o Plano Estadual de Educação (PEE) disponível também no *site* oficial, que reúne as metas e as políticas a serem implementadas no Distrito Federal no decênio 2015/2025, não há estratégias e/ou ações para a EEQ.

## ESPÍRITO SANTO

Em pesquisa *online* encontramos disponível no *site* oficial da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU), um Guia de Implementação do Currículo Básico das Escolas Estaduais elaborado em 2009. O Guia de Orientação para Implementação do Novo Currículo pretende subsidiar diretores, pedagogos e coordenadores de cada escola na coordenação e mobilização de todos os docentes em um intenso estudo e análise sobre o currículo escolar, direcionando as reflexões sobre as diferentes demandas sociais que chegam ao cotidiano escolar. Segundo informações da Subsecretária de Educação Básica e Profissional, a nova educação pretendida a partir do Novo Currículo certamente é mais ampla do que aquela contida no antigo projeto político pedagógico.

Em 2017, considerando a necessidade de ampliação e aprofundamento das discussões presentes no Currículo Básico Escolar Estadual (CBEE), nas matrizes do Enem, Prova Brasil e no PAEBES, a SEDU elaborou Orientações Curriculares para as escolas estaduais. O objetivo é orientar professores e pedagogos para o planejamento e a gestão curricular com foco na aprendizagem. As novas orientações curriculares para as escolas da rede estadual de ensino (2017) não substituem o CBEE. Ele é um desdobramento para a sua implementação. Aponta caminhos a partir do alinhamento de diretrizes pedagógicas da rede e serve como um instrumento de gestão da aprendizagem para a equipe pedagógica da escola.

No Estado do Espírito Santo, a SEDU, possui em sua estrutura organizacional a Gerência de Educação do Campo e a Subgerência de Desenvolvimento da Educação do Campo, Indígena e Quilombola, criadas por meio do Decreto nº 3616-R, de 14/07/2014, que responde diretamente pela política pública de três modalidades da educação básica, cuja qualidade da oferta passa pelo reconhecimento e valorização de todas as formas de organização social e dos saberes característicos destes territórios. Como forma de potencializar a articulação e a interlocução do público alvo das modalidades da Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, EEQ com a SEDU, foram instituídos por meio de portaria, comitês estaduais que contam com representação de vários segmentos da sociedade civil e do poder público em sua composição.

## MINAS GERAIS

No estado de Minas Gerais no *site* oficial da Secretaria Estadual de Educação (SEE), não foi encontrado nenhum referencial curricular, diretrizes ou orientações pedagógicas para a educação básica. No entanto, encontramos no *google* um referencial curricular datado do ano de 2015 cujo trabalho é resultado de um Currículo Básico Comum do Ensino Fundamental (CBC/EF), para a rede estadual de ensino de Minas Gerais, anos iniciais, Ciclos da Alfabetização e Complementar, construído coletivamente ao longo do período de 2010 a 2014.

Nos últimos anos a SEE vem fomentando algumas ações voltadas para a educação do campo, em especial para a EEQ. Em 2016 a SEE publicou a Resolução n° 2.945/2016, que institui o processo de escolha de servidores preferencialmente quilombolas para os cargos de diretor e vice-diretor nas escolas estaduais. Em seguida em 2017, no Dia Nacional da Consciência Negra, o Governo do Estado, por meio da SEE, desenvolveu uma ação de valorização voltada para as escolas quilombolas de Minas Gerais. Foi a publicação da Resolução SEE n° 3.658/2017 que institui as Diretrizes para a Organização da EEQ no Estado. O documento traz orientações para que os projetos políticos pedagógicos desenvolvidos pelas escolas sejam adequados à especificidade das vivências, realidades e histórias das comunidades quilombolas do Estado.

A publicação das diretrizes marca o desdobramento do Grupo de Trabalho da Educação Quilombola (GTEQ), criado em 2015, que contou com representantes dos dezessete (17) territórios mineiros, assim como participação de pesquisadores das universidades, pessoas ligadas às comunidades quilombolas, educadores, entre outros. A partir da publicação das diretrizes, as unidades escolares quilombolas deveriam gradativamente, a partir de 2018, se adequar às normas da diretriz. Entre os pontos destacados nas diretrizes está a criação do Plano Político Pedagógico (PPP) da escola. O documento aborda o processo de escolha de servidor ao exercício de cargo de diretor e à função de vice-diretor de escolas estaduais quilombolas.

## RIO DE JANEIRO

No Estado do Rio de Janeiro no *site* oficial da Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC), foi encontrado as Diretrizes Curriculares – ensino fundamental: anos iniciais. Verificamos que desde 2012, a SEEDUC vem oferecendo uma ferramenta importante para auxiliar no seu planejamento escolar chamado de *O Currículo Mínimo*. Sua finalidade é orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre letivo.

No início de 2012, a SEEDUC concluiu a elaboração do Currículo Mínimo para os doze (12) componentes curriculares da Base Nacional Comum/Parte Diversificada dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio Regular. Em 2013, foram concluídos os Currículos Mínimos para as modalidades: Ensino de Jovens e Adultos e Curso Normal em Nível Médio. Todavia, tendo em vista a complexidade inerente à matéria, restava um componente curricular da Base Nacional Comum: o Ensino Religioso. Para tanto, utilizando a mesma metodologia, no início do ano de 2014 foi concluído o Currículo Mínimo para este componente curricular.

Quanto a EEQ, o *Currículo Mínimo* da SEEDUC não faz nenhuma referência a esta modalidade de ensino. Segundo a FCP (2018), o estado do Rio de Janeiro tem hoje trinta e oito (38) quilombos reconhecidos. No entanto, a maioria deles ainda não têm a posse definitiva da terra. Dos 38 quilombos, só quatro possuem a titularidade da terra pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Todos os outros quilombos do Estado continuam buscando pelo documento e reconhecimento. Verificamos que embora exista o *Currículo Mínimo* desenvolvido pela SEEDUC para a educação básica, nas diretrizes curriculares não consta nenhuma referência quanto a EEQ, da mesma forma no Plano Estadual de Educação do Estado de 2009, não traz referências a esta modalidade de ensino.

## SÃO PAULO

Em pesquisa *online* encontramos disponível no *site* oficial da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEEDUC) um

Referencial Curricular desenvolvido por meio da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. A SEEDUC propôs, em 2008, um currículo básico para as escolas da rede estadual nos níveis de Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio. No intuito de fomentar o desenvolvimento curricular, a SEEDUC desde 2008 tomou assim duas iniciativas complementares. A primeira delas foi realizar amplo levantamento do acervo documental e técnico pedagógico existente. A segunda deu início a um processo de consulta a escolas e professores para identificar, sistematizar e divulgar boas práticas existentes nas escolas do Estado. São doze (12) cadernos com Propostas Curriculares de Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio por disciplina. Além desse documento básico curricular, há um segundo conjunto de documentos, com orientações para a Gestão do Currículo na escola. Ressaltamos que a Matriz Curricular do Estado de São Paulo sofreu algumas alterações para o ano de 2011. É pertinente destacar que embora exista disponível um Referencial Curricular da SEEDUC para a educação básica, este documento não faz nenhuma referência a EEO.

A Secretaria em sua página oficial relata que a partir de 2014, começou a cadastrar os alunos quilombolas no ato da matrícula. A ação busca identificar todas as crianças e adolescentes quilombolas que estudam nas unidades de ensino paulista e ampliar a adoção de atividades pedagógicas voltadas especificamente a essas escolas. Segundo ainda o portal da Secretaria, o cadastro vale também para os alunos que já fazem parte da rede estadual e, portanto, podem atualizar o registro em sua escola de origem. A novidade faz parte das ações desenvolvidas pelo Núcleo de Inclusão Educacional, órgão da Secretaria que articula as políticas inclusivas de educação em todo o Estado.

## PARANÁ

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), reconhecendo a necessidade de repensar os conteúdos básicos das disciplinas do currículo escolar no Estado, disponibilizou em 2003, uma versão eletrônica do currículo básico para a escola pública. Ressaltamos que este documento é de 1990 quando foi impresso sua primeira versão. Sendo que a partir de 2003 passou a ser

disponibilizado na versão eletrônica *online*, onde em 2003 publicou-se sua 3ª edição, complementada, revisada e atualizada, para conhecimento, estudo e implantação.

Quanto especificamente a EEQ no estado do Paraná, as comunidades remanescentes de quilombo, até então invisibilizadas da história e da cultura paranaense, passaram a ser explicitadas, consideradas e pautadas na definição e apropriação de políticas públicas a partir do ano de 2006, com o início do levantamento socioeconômico e educacional realizado pelo Governo do Estado. A análise dos dados relativos aos quilombos paranaenses provocou a reflexão sobre o impacto das políticas universais em comunidades específicas e o questionamento sobre sua efetividade enquanto mecanismos de promoção da igualdade social.

Assim em 2010, a Secretaria apresenta o caderno temático da diversidade intitulado “Educação escolar quilombola: pilões, peneiras e conhecimento escolar”. Para tal, fez-se fundamental compreender que os conteúdos apresentados neste caderno, estão intimamente articulados com as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica e com as Diretrizes Nacionais de Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. A primeira publicação temática sobre a EEQ, uma iniciativa do Departamento da Diversidade por meio do Núcleo de Educação das Relações Étnico-Raciais e Afrodescendência (NEREA). Este Caderno Temático, resulta de uma preocupação coletiva do que é pensar, construir e inaugurar caminhos que possibilitem promover e efetivar uma proposta de EEQ.

Atualmente, as escolas quilombolas do Paraná estão trabalhando com uma matriz curricular pedagógica específica para atender a realidade das comunidades remanescentes de quilombo no Estado. A nova diretriz foi implantada nas quarenta e três (43) unidades estaduais e municipais que atendem alunos das comunidades quilombolas, garantindo a essa população acesso a uma educação de qualidade e que valoriza a sua cultura. A nova metodologia prevê o uso de materiais didáticos, calendário e cardápio específicos para o resgate, para valorização da cultura, história e da identidade dos povos quilombolas.

## RIO GRANDE DO SUL

O Estado do Rio Grande do Sul através da Secretaria Estadual da Educação (SEDUC) em seu *site* oficial disponibilizou em 2009 cinco volumes do Referencial Curricular para as Séries Finais do Ensino Fundamental e Médio. A Secretaria destaca que este referencial curricular indica um norte para os planos de estudos e propostas pedagógicas da rede estadual de ensino. Oferece ao professor estratégias de intervenção pedagógica que favoreçam a construção de aprendizagens a partir do desenvolvimento das competências de leitura, produção de texto e resolução de problemas, aferidas pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS).

Buscando um alinhamento curricular para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio às DCN e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Secretaria em 2016 desencadeou, sob a coordenação do Departamento Pedagógico, um amplo processo participativo envolvendo Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), Escolas e Instituições de Educação Superior (IES). O trabalho resultou na publicação de um novo Documento Orientador da Reestruturação Curricular do Ensino Fundamental e Médio. Entretanto, verificamos que embora exista disponível um Referencial Curricular da SEDUC para a educação básica, este documento não faz nenhuma referência a EEQ.

## SANTA CATARINA

Em pesquisa *online* verificamos que a Secretaria de Estado da Educação e do Desporto de Santa Catarina em seu *site* oficial disponibilizou em 2001 uma proposta curricular de implementação do ensino fundamental. Em 2014 a Secretaria reformulou uma nova proposta. A nova proposta curricular enfatiza que a atualização da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina ocorre em face dos desafios contemporâneos que permeiam o campo educacional, ao mesmo tempo em que se reconhecem a pertinência e a atualidade das suas bases teórico-metodológicas.

Nos últimos anos, novas demandas sociais, educacionais e curriculares vêm induzindo a (re)formulação de DCN para a Educação

Básica. Assim, a atualização da Proposta Curricular torna-se, assim, necessária em face do conjunto dessas diretrizes e de demandas das redes de ensino do Estado. O movimento de atualização da Proposta Curricular do Estado exprime a necessidade de uma educação básica que reconheça e assuma a diversidade como um princípio formativo e fundante do currículo escolar. Assim, o Estado publicou em 2009 uma cartilha intitulada *Diversidade e Temas Transversais: conteúdos, procedimentos e práticas*.

Nessa atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina, e considerando as DCN para Educação e Direitos Humanos, estão em discussão: a educação para as relações de gênero; a educação para a diversidade sexual (orientação sexual e identidade de gênero); a educação e prevenção; a educação ambiental formal; a educação das relações étnico-raciais; e as modalidades de ensino: a educação especial; a educação escolar indígena; a educação do campo e a EEQ. Quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais o Estado possui o Núcleo de Educação Quilombola (NEQUI) criado em 2016. O Estado possui ainda o Núcleo de Estudos Afro-descentes (NEAD). O NEAD, em alinhamento com a Proposta Curricular de Santa Catarina e com a legislação Federal e Estadual que dá sustentação às políticas públicas para a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER).

## CONCLUSÕES

Embora o currículo seja um elemento de suma importância dentro da teoria da educação, verificamos que o mesmo vem sendo encarado como um elemento de pouca relevância quando se trata, por exemplo, da implementação de diretrizes curriculares estaduais de EEQ. Pensar num plano curricular de EEQ para subsidiar os professores em sala de aula, torna-se um desafio, pois, é necessário refletir que muitas vezes o docente desconhece ou nunca ouviu falar sobre essa temática, ou seja, há de se pensar que além de se realizar um produto pedagógico para aluno, tornar-se fundamental elaborar um direcionamento ao professor como forma de suprir a deficiência da formação inicial ou continuada sobre a EEQ no Brasil.

Na pesquisa *online*, foi possível constatar que as diretrizes curriculares de alguns sistemas de ensino estaduais no país atendem,

em parte, aos princípios de uma EEQ de qualidade conforme sugerido pelas DCN (2004). No entanto tem deixado de observar parte dos fundamentos instituídos nas DCN da EEQ (2012) quando não apontam as festividades, atividades econômicas, políticas e sociais do cotidiano quilombola. A elaboração de uma proposta curricular de EEQ não significa romper com os conhecimentos educacionais tradicionais, mas, buscar incorporar a esses conhecimentos a dinâmica do cotidiano.

Percebemos através da análise dos planos curriculares estaduais que além serem incipientes, deixam muito a desejar no que diz respeito à participação da comunidade quilombola nesta elaboração e/ou produção, assim também como deixam a desejar nas demonstrações das variedades e diversidades étnicas dos quilombos existentes em nosso país.

Uma proposta curricular política-pedagógica precisa ser construída coletivamente, envolvendo todos os segmentos da comunidade regional e local. Precisa garantir os princípios pautados na educação antirracista, atendendo as necessidades a partir das diferenças, valorizando cada cultura e não somente aos interesses dos grupos hegemônicos (SILVA, 2010). Além disso, deve ser livre de violência simbólica, onde negros e brancos, precisam ser evidenciados na mesma proporção e em situações diversas, ou seja, o currículo não é apenas um território de disputas teóricas, mas um lugar de ações educativas com participação de todos (ARROYO, 2013).

Diante deste contexto, confrontando as DCN com as Diretrizes Curriculares Estaduais analisadas no período de 2017 a 2018, constatamos que há uma distância do que é estabelecido pelos sistemas de ensino estaduais e o que é proposto pela educação nacional. A maioria das diretrizes curriculares estaduais segue um raciocínio tradicional sobre os quilombos, dando uma visão simplista e reducionista sobre esses movimentos de resistência.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BITTENCOURT, C. (org.). **Livro didático**: educação e história. Simpósio Internacional do Livro Didático. Resumos. São Paulo: FAPESP/Capes, 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 jul. 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012. Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012**. Define diretrizes curriculares nacionais para educação escolar quilombola na educação básica. Brasília: CNE, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola**. Brasília, DF: CNE, 2011.

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**. Brasília: MEC, jun. 2005.

CUSTÓDIO, E. S. **Um olhar sobre as propostas de educação escolar quilombola no Brasil a partir de referenciais curriculares e materiais didáticos.** Texto (Pós-Doutorado) – Fundação Universidade Federal do Amapá. Programa de Pós-Graduação em Educação: Macapá, 2018.

CUSTÓDIO, E. S. Educação escolar quilombola no estado do Amapá: das intenções ao retrato da realidade. **Educação** (UFSM), Santa Maria, p. e15-21, fev. 2019.

GOMES, N. L. (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/2003.** Brasília: MEC; Unesco, 2012.

MELUCCI, A. **Por uma sociologia reflexiva:** pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: Vozes, 2005.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: HUCITEC, 2008.

MUNANGA, K. (org.). **Superando o Racismo na Escola.** Brasília: MEC/ SECAD, 2000.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade:** Uma Introdução às Teorias de Currículo. 3. ed. Editora Autêntica, 2010.

SOARES, E. G. **Educação Escolar Quilombola:** quando a diferença é indiferente. 2012. Tese (Doutorado em Educação), Curso de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Paraná, 2012.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.021](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT06.021)

## FUTEBOL NO BRASIL: ONDE ESTÃO AS MULHERES NEGRAS?

Siony Rocha de Sousa

Mestre em Educação Física, pela Universidade Federal do Vale do São Francisco, Professora da Educação Básica (SEDUC-CE); [sionyrocha.edf@gmail.com](mailto:sionyrocha.edf@gmail.com);

### RESUMO

O desenvolvimento do futebol no Brasil se deu em conjunto com o próprio surgimento das cidades, inaugurando novas formas de convívio, linguagens e áreas esportivas, é um fenômeno da cultura urbana que reúne várias práticas e sujeitos. Um jogo simples, praticado em quase qualquer lugar e é neste mesmo futebol, que vemos embates, violência, preconceitos e discriminações. Já que o retrato social é reforçado nas práticas futebolísticas, as quais se constituem ambientes hostis à presença de mulheres, homossexuais e negros. O racismo é recorrente no futebol, ainda que o Brasil seja considerado um “paraíso racial”, é palco de inúmeras discriminações pautadas na cor da pele, sobretudo quando se trata do futebol praticado e experienciado por mulheres negras. Assim, este trabalho tem como objetivo analisar as questões raciais que permeiam o futebol praticado e vivenciado por mulheres negras a partir de matérias jornalísticas publicadas online. Trata-se de um estudo qualitativo, realizado a partir do conteúdo de publicações de matérias e reportagens online. O período de recorte foram os últimos cinco anos (2017-2022). A coleta dos dados foi realizada na plataforma de pesquisa Google. As palavras-chaves utilizadas para a busca foram: “mulheres negras e futebol”, “racismo e futebol”. Observamos que poucas publicações abordam essas questões em específico, o que já manifesta a condição da sociedade, onde o corpo branco é tido como padrão ao retratar diversas questões, dentre elas,

as práticas esportivas. Além disso, os artigos encontrados retratam o racismo estrutural em função da raça e gênero em papéis de autoridade dentro do futebol brasileiro, ou seja, as mulheres negras ainda tem uma participação restrita nesses setores.

**Palavras-chave:** Futebol, mulheres negras, gênero, raça.