

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT06.020

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CEARÁ: CONQUISTAS E CONTRADIÇÕES NO CENÁRIO DE IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO

Michely Peres de Andrade¹
Ana Kessia Gomes de Souza²

RESUMO

O trabalho apresentado é fruto de uma pesquisa de iniciação científica, realizada entre os anos de 2021 e 2022. Seu objetivo principal consistiu em analisar a efetivação das políticas curriculares voltadas à educação para as relações étnico-raciais nas escolas da capital cearense, no contexto de implementação do Novo Ensino Médio. Para isso, utilizou-se de uma abordagem qualitativa, com ênfase em entrevistas realizadas com professores/as de Sociologia da rede pública de ensino, além da análise documental, em especial, do Documento Curricular Referencial do Estado do Ceará (DCRC) e o Catálogo das Unidades Curriculares Eletivas. As Leis 10.639/03 e 11.645/08, que garantem o ensino de História e das culturas afrobrasileiras e indígenas nas escolas, é uma importante conquista, fruto da atuação histórica dos movimentos negro e indígena no Brasil. Além de introduzir temas, conceitos e teorias pertinentes ao processo de descolonização curricular, essas leis são importantes para o combate ao racismo epistêmico, presente na formação de professores/as. Dentre os dados da pesquisa, destacam-se: 1) o papel dos movimentos negro e indígena como articuladores e tradutores dos saberes ancestrais, tão importante para que a sua memória e história não sejam perdidas; 2) a falta de formação docente adequada para abordar os temas que constituem as unidades curriculares voltadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3) as tensões e os conflitos entre o

1 Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Professora Adjunta do curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará - UECE, michely.andrade@uece.br

2 Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Professora de Sociologia da SEDUC-CE, profakessiasocio@gmail.com

currículo formal/prescrito e os saberes experienciais que são vividos no chão da escola e, por último, 4) a intolerância religiosa como um dos principais fatores que obstaculiza a efetivação das leis 10.639/03 e 11.645/08.

Palavras-chave: Educação, Relações Étnico-Raciais, Reforma do Ensino Médio, Ensino de Sociologia.

INTRODUÇÃO

A pesquisa que deu origem ao presente artigo começou a ser delineada em 2018, durante o acompanhamento de estudantes de Licenciatura em Ciências Sociais na realização dos seus estágios e atividades de iniciação à docência nas escolas de ensino médio. Após anos de escuta ativa dos relatos etnográficos desses/as estagiários e bolsistas de iniciação à docência, chegamos à definição do objetivo principal da pesquisa, que consistiu em analisar a efetivação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas escolas da capital cearense, no contexto de implementação da reforma do Ensino Médio.

Essas leis garantem o ensino de História e das culturas afrobrasileiras e indígenas nas instituições de ensino, e representam uma importante conquista, fruto da atuação histórica dos movimentos negro e indígena no Brasil. Por outro lado, a sua plena efetivação nas escolas encontra uma série de obstáculos, sobre os quais precisamos discorrer.

O trabalho de iniciação científica incentivou o desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso da co-autora e contou com análise documental, em especial, do Documento Referencial Curricular do Estado do Ceará (DCRC) e do Catálogo das Unidades Curriculares Eletivas. Por análise documental, entendemos a pesquisa que tem como *locus* de investigação aqueles documentos que não passaram por um tratamento analítico, ou seja, que não foram analisados ou cujos dados e informações contidas ainda não foram sistematizados.

O desafio, portanto, a esta técnica de pesquisa é a capacidade que a pesquisadora e o pesquisador têm de selecionar, tratar e interpretar a informação, tendo como objetivo compreender a interação com sua fonte. Por último, foram entrevistados/as professores/as de Sociologia, por serem os profissionais mais solicitados nas escolas para tratar de temas como racismo e identidade étnico-racial.

Diante de um cenário de tantas mudanças para o Ensino Médio, partimos das seguintes questões: qual o local dos conhecimentos africanos, afro-diaspóricos e indígenas no documento responsável por orientar educadores/as e escolas nesse momento? Qual o papel das unidades eletivas para a efetivação das leis que garantem a educação para as relações étnico-raciais no país? São algumas das perguntas que conduziram a pesquisa.

NOVO ENSINO MÉDIO: ALGUMAS REFLEXÕES PRELIMINARES

A primeira parte da pesquisa consistiu em uma análise documental de dois importantes documentos oficiais para a implementação do Novo Ensino Médio no estado do Ceará, a saber, o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) e o Catálogo das unidades eletivas. As reflexões foram construídas mediante análise dos documentos oficiais e levantamento bibliográfico sobre a efetivação da Lei 11.645/08.

A Lei 11.645/08, promulgada em 2008, estabeleceu a inserção de conteúdos sobre história e cultura indígenas no âmbito de todo o currículo no ensino fundamental e médio das escolas públicas e particulares. Essa lei veio complementar a anterior, a 10.639/03, que estabeleceu a inserção de elementos sobre história e cultura africana e afro-brasileira no âmbito de todo o currículo no ensino fundamental e médio de todas as escolas do Brasil.

Importante lembrarmos que no ano de 2008 também foi promulgada a Lei 11.684/08, que estabeleceu a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia em todos os anos do Ensino Médio e em todas as escolas do território brasileiro (BRASIL, 2008b). A Lei determina que ambas devem ter o mesmo tratamento das outras disciplinas obrigatórias. A Lei 11.684/08, assim como as citadas anteriormente, foi fruto de uma luta histórica, encabeçada por profissionais da educação, universidades e entidades sindicais de vários estados. Tal conquista veio fortalecer o papel da Sociologia e da Filosofia nas escolas enquanto disciplinas autônomas, porém, a sua obrigatoriedade viria a ser questionada e novamente ameaçada com a Medida Provisória (MP) 746/2016, que propôs o Novo Ensino Médio, convertida em lei (13.415/2017) sem uma ampla discussão e participação da sociedade civil ou dos profissionais de educação. A lei alterou a LDB (nº 9394/96) e estabeleceu uma mudança brusca na estrutura das escolas de Ensino Médio.

Mudanças severas foram propostas pela Reforma do Ensino Médio. Uma dessas mudanças bruscas pode ser observada na carga horária. Mesmo após muitas críticas, o Novo Ensino Médio prevê que de um total de, no mínimo, 3 mil horas, nos três anos, 2.400 horas devem ser destinadas à Formação Geral Básica (FGB), que inclui português, inglês, artes, educação física, matemática, ciências da natureza (biologia, física, química) e ciências humanas (filosofia, geografia, história, sociologia). O conteúdo da FGB é definido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Desse modo, com a implementação da nova lei, haverá um

aumento da carga horária mínima de formação geral básica ao longo dos três anos do ensino médio, que era de 1.800 horas.

De acordo com o atual secretário-executivo adjunto do MEC, Gregório Grisa, o aumento da carga horária é um avanço. “A ampliação da Formação Geral Básica de 1.800 para 2.400 horas garante que os componentes curriculares voltem ao currículo, ou seja, as disciplinas de literatura, artes, educação física, biologia, física e química, filosofia, geografia, história e sociologia aumentada gradativamente de 800 para 1.400 horas”³. Com o aumento, essa carga ficou dividida entre os componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular, organizados por áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e os itinerários formativos, incluindo nesse conjunto a formação técnica e profissional. Segundo o Ministério da Educação, o objetivo desses itinerários é possibilitar uma especialização ou maior aprofundamento de uma das áreas da Base comum.

O aumento da carga horária traz impactos significativos para a rotina escolar e para a sociabilidade dos jovens. Uma das estratégias de reorganização curricular que foi proposta para viabilizar os itinerários formativos é a oferta de componentes curriculares eletivos. No estado do Ceará, além das chamadas eletivas, também compõem a parte diversificada o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais – NTPPS; o Projeto Professor Diretor de Turma - PPDT e o Projeto de Vida.

Para a implementação do Novo Ensino Médio no estado do Ceará, a Secretaria de Educação elaborou o seu Documento Curricular Referencial (DCRC) com ampla participação de professores e professoras da rede básica de ensino, bem como de universidades públicas interessadas em contribuir na sua concepção e elaboração textual.

O documento foi divulgado no segundo semestre de 2021 e passou a ser utilizado como base para a organização curricular das escolas. Além dele, foi divulgado o catálogo das eletivas, responsável por organizar o conteúdo, temas e metodologias trabalhadas pelos componentes curriculares eletivos, responsáveis pelo aprofundamento de determinados itinerários formativos. Nas linhas a seguir, serão analisados alguns dados que mais nos chamaram atenção no trans-

³ <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/o-que-muda-no-ensino-medio-a-partir-de-2025>

correr da pesquisa. Os dados estão organizados a partir dos seguintes eixos: 1) O lugar dos saberes afro-indígenas nos documentos DCRC e catálogo das eletivas, ambos do estado do Ceará. 2) A percepção dos interlocutores da pesquisa sobre esses saberes e sua prática docente em meio aos processo de implantação do Novo Ensino Médio.

A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO: O QUE APONTA O DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO ESTADO DO CEARÁ (DCRC)?

Os itinerários formativos são apresentados como o grande diferencial do NEM, como uma justificativa para a flexibilização do currículo e garantia de maior autonomia para os estudantes. Esses itinerários consistem em um conjunto de disciplinas que os alunos e alunas podem escolher para se aprofundarem em alguma das áreas específicas, contidas na BNCC. No DCRC, encontramos a terceira e última parte do documento, todo voltado para os itinerários formativos e suas orientações.

Segundo o DCRC, os IF devem ser orientados para o aprofundamento e ampliação das aprendizagens das grandes áreas do conhecimento, garantindo a adequação dos processos cognitivos e uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil. Os itinerários devem ser organizados em torno dos seguintes eixos estruturantes: 1) Investigação Científica, 2) Processos Criativos, 3) Mediação e 4) Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo. Faz-se necessário pensar as práticas cotidianas dos itinerários formativos e discutir a estrutura desses currículos escolares, que estão postos diante dos profissionais de educação com toda a sua rigidez, contradizendo o discurso de flexibilização curricular. Para isso, utilizamo-nos das reflexões de Miguel Arroyo (2013) que tece algumas críticas sobre as tensões e disputas que cercam o campo curricular e o espaço escolar.

O currículo está aí com sua rigidez, se impondo sobre nossa criatividade. Os conteúdos, as avaliações, o ordenamento dos conhecimentos em disciplinas, níveis, sequências caem sobre os docentes e gestões como um peso. Como algo inevitável, indiscutível. Como algo sagrado. Como está posta a relação entre os docentes e os currículos? Uma relação tensa. (ARROYO, 2013, p.38)

Arroyo (2013) afirma ainda que essa rigidez sobre o currículo se dá a partir do momento em que os profissionais de educação recebem, das secretarias, calendários fechados, a serem cumpridos no decorrer do ano letivo. Esses calendários incluem provas internas e externas, feiras científicas e muitas outras atividades, que tendem a sobrecarregar os/as estudantes e torná-los/as reféns de um calendário pouco flexível, que geralmente não prioriza uma discussão coletiva.

O documento informa que os itinerários formativos devem seguir o conjunto de unidades curriculares que compõem as instituições de ensino. “As unidades curriculares são elementos com carga horária pré-definida, cujo objetivo é desenvolver competências específicas (CEARÁ, 2021, p. 335).” O estado do Ceará entende as diversas possibilidades de unidades curriculares que podem ser configuradas como um IF.

O DCRC traz como exemplos de unidades curriculares, disciplinas eletivas, laboratórios, clubes, oficinas, observatórios, incubadoras, empresas juniores, núcleo de criação artística, núcleo de estudos, grupo de pesquisa e projetos, o que demonstra certa flexibilidade ao compararmos com a proposta da reforma. O documento ainda aborda a importância dos IF para a construção dos sujeitos, seguindo os princípios da BNCC, ao reportar que: “os itinerários formativos possibilitam ao educando se preparar para enfrentar desafios acadêmicos, profissionais e pessoais de maneira que possa contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade a qual ele pertence” (CEARÁ, 2021, p. 337). O DCRC também trata das diferentes situações de aprendizagem, relacionando-as à ideia de protagonismo juvenil, que busca trazer o aluno para o centro das suas escolhas para o futuro.

Ao refletir sobre a crítica feita por Tonieto, Bellenzier e Bukowski (2023) acerca da falácia do discurso retórico sobre o protagonismo juvenil, questionamos como a escolha dos IF ofertados também é atravessada por certa racialização, uma vez que as questões raciais e étnicas são tratadas de forma secundárias no currículo e nas escolas. Desse modo, o fato de termos unidades eletivas voltadas para as questões étnico-raciais, não significa que todas as escolas estão contemplando o debate, garantindo o acesso de todos os educandos aos conteúdos defendidos pelas leis 10.639/09 e 11.645/08.

Muitos avanços têm acontecido nas universidades e nas escolas, mas o lugar dos conhecimentos africanos, afro-brasileiros e indígenas ainda está longe de ter o reconhecimento necessário, tal como preconizam as leis citadas. Com a

Reforma do Ensino Médio e a Nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que impõem novas diretrizes e resoluções aos cursos de formação de professores, cabe a nós avaliar como tem sido rediscutido o ensino de História e Culturas afro-brasileiras e indígenas nos documentos oficiais.

O DCRC é uma afirmação do que o governo do Estado do Ceará propõe para a educação básica diante das orientações, quase sempre vagas, trazidas pela BNCC. O documento afirma que o ensino da História do Brasil, por sua vez, deverá apresentar as diversas contribuições das diferentes matrizes étnicas e culturais que compõem o povo brasileiro. Desse modo, o documento elenca alguns sujeitos do Ensino Médio, que merecem destaque, dentre eles:

As Negras e os Negros: o estado do Ceará defende que a efetivação da cidadania passa, também, pelo reconhecimento das matrizes culturais e de conhecimento que constituem as diversidades do Brasil, sendo a escola uma das primeiras instituições que tem a função de formar cidadãos/ãs na perspectiva do respeito, da valorização da diferença racial, étnica e de gênero. Dessa forma, as culturas e os conhecimentos negros possibilitam às/aos negras/os e às/aos não negras/os a criação de uma nova história e de novas identidades, fortalecendo e valorizando a positividade, a beleza, a radicalidade e a presença africana em nossa formação cultural. Desse modo, as/os alunas/os precisam ter acesso ao conhecimento produzido pelos povos negros (africanos, brasileiros e cearenses) a fim de que tenham condições reais de compreender sua história para enfrentar o racismo.

Povos Indígenas: para atender às necessidades educacionais e socioculturais das/as/os alunas/os indígenas, devemos continuar assegurando o direito a uma educação diferenciada e de qualidade, que possa proporcionar o respeito e a preservação de sua cultura, ao mesmo tempo que a/o prepare para o mercado de trabalho, para os estudos posteriores e para o exercício da cidadania, nas sociedades indígenas e não indígenas.

Outro dado a ser observado no compromisso firmado no DCRC com as populações negras e indígenas, são os conceitos utilizados para expressar um conhecimento acerca das questões que atravessam as desigualdades raciais e étnicas no Brasil. Vejamos,

“A palavra interculturalidade deixa de ser um mero diálogo entre as culturas e passa a definir projetos ético políticos voltados à construção de relações sociais horizontais entre diferentes grupos humanos, sem que seja preciso abdicar da diferença. Pelo

contrário, a marcação da diferença é um dos traços da contemporaneidade. Se o processo de colonização investiu pesadamente na homogeneização cultural, o atual momento é de valorização das diferenças, com um consequente retorno ao interior das culturas, num processo de autorreconhecimento e de posterior saída para o diálogo baseado na alteridade.(MARTINS, 2021. p. XIII). A interculturalidade é um conjunto de propostas de convivência democrática entre diferentes culturas, ou seja, se refere a diversidade cultural. Vivemos isso no nosso dia a dia, nas grandes cidades. Com isso, vamos encontrar pessoas de variadas origens étnicas, línguas diferentes e tradições culturais bem diversificadas, buscando a integração entre elas sem anular sua diversidade, ao contrário, promovendo a integração e uma aposta na aceitação e na normalização das diferenças sociais”(DCRC, 2021).

O documento DCRC apresenta, portanto, aprofundamento teórico, indicando que os seus/suas redatores/as estão atentos/as a uma bibliografia mais atualizada. São conceitos mais apropriados para lidar com os temas e problemas de pesquisa que atravessam os estudos das relações étnico-raciais. Tal disposição teórica é fundamental para a elaboração de políticas públicas e educacionais mais justas, comprometidas com a diminuição das desigualdades e vulnerabilidades sociais.

“Outros conceitos importantes são a intraculturalidade e a transculturalidade. Gervás (2011. p. 15) entende a intraculturalidade como o processo de autorreconhecimento da identidade cultural e étnica pelo qual o indivíduo passa: ‘Ou seja, olhando culturalmente para dentro de sua própria pessoa e de sua própria cultura, tentando conhecer-se e valorizar-se socialmente e culturalmente a nós mesmos, através da complexidade e diferença interna do próprio grupo social. Uma vez que este objetivo é alcançado, nós podemos considerar, então, abrangendo aspectos interculturais ou multiculturais’. E a transculturalidade é justamente a finalização do processo de interação entre grupos culturais, gerando alguma transformação cultural sobre um ou mais grupos envolvidos. (DCRC, 2021).

Os saberes docentes presentes no DCRC demonstram um conhecimento atualizado sobre os temas e conceitos abordados. Por outro lado, observa-se a ênfase nos estudos sobre etnicidade em detrimento ao conceito de raça e os estudos sobre relações raciais no Brasil. Desse modo, ainda que um dos “sujeitos do Ensino Médio seja as populações negras e indígenas” a ausência de autores e

autoras negras e indígenas na bibliografia do documento e no debate proposto demonstra uma contradição política e epistemológica. Tal contradição pode ser compreendida como expressão do epistemicídio marcante nas universidades e nos cursos de formação de professores/as, tal qual nos alerta Sueli Carneiro (2005).

A seguir, elaboramos um quadro com as principais menções às populações negras e indígenas apontadas nas modalidades de ensino médio pela DCRC e como os saberes desses povos são representados.

Educação Escolar Quilombola	Educação Escolar Indígena
<p>A Educação Escolar Quilombola é uma modalidade de ensino que tem suas fundamentações na Resolução CNE/CEB nº 8, 20 de novembro de 2012, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para essa categoria. Essa modalidade tem como objetivo garantir o direito à educação diferenciada às/aos quilombolas de modo a valorizar e enaltecer sua cultura, seus conhecimentos ancestrais e a vida plena em seus territórios. Em seu início, as DCN, para esse formato de educação, apresentam que o ensino nessas escolas deve fundamentar-se, informar-se e alimentar-se:</p> <ol style="list-style-type: none"> da memória coletiva; das línguas remanescentes; dos marcos civilizatórios; das práticas culturais; das tecnologias e formas de produção do trabalho; dos acervos e repertórios orais; dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; da territorialidade. <p>No art. 41 desta Resolução, dispõe-se que a Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada finalidade de responder às necessidades comunitárias e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica Brasileira. A partir do que dispõe a referida resolução, a Seduc publicará um documento orientador do Projeto</p>	<p>Educação Escolar Indígena é uma modalidade da Educação Básica que garante aos povos indígenas a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências, bem como o acesso a informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas. Essa modalidade de ensino busca respeitar os etnoconhecimentos e assim construir uma trilha pedagógica que valorize os entendimentos da cultura indígena relacionados às ciências, à matemática e às suas aplicações em vivências do cotidiano desses povos. As políticas para atendimento à educação escolar indígena estão respaldadas na Resolução CNE/CEB nº 05/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, e no Plano de Ação Etnoeducacional do Território Potirõ, conforme Decreto nº 6.861, de 27/05/2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, em alguns estados do nordeste, e define sua organização em territórios etnoeducacionais, pactuados em 2012. Esses instrumentos legais objetivam o desenvolvimento e a institucionalização dessa modalidade de ensino no Estado, de forma a respeitar a territorialidade dos povos indígenas e a operacionalizar o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, com a educacionais e às especificidades socioculturais das comunidades atendidas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica estabelecem que os currículos indígenas precisam estar em consonância com as especificidades da modalidade de ensino. Tendo assim quatro princípios fundamentais, os quais são:</p> <ol style="list-style-type: none"> dos tempos e dos diferentes espaços das escolas indígenas;

Político-Pedagógico das escolas quilombolas, que propõe a orientação das ações, projetos e práticas pedagógicas das escolas quilombolas a partir da Pedagogia de Quilombo. Um referencial norteado por eixos fundamentais que orientam, ao ver dos quilombos cearenses, as lutas e fazeres educativos: Memória, Oralidade, Comunidade, Territorialidade, Ancestralidade, Tecnologias, Mulher Quilombola e Saúde da População Quilombola. A partir dessas diretrizes/orientações e princípios formativos e do presente DCRC, as escolas quilombolas poderão construir suas propostas pedagógicas diferenciadas. Para se fazer educação escolar respeitando a diversidade é preciso ter uma escola adequada às demandas da territorialidade, como no caso das unidades localizadas em território (comunidade) quilombola. Importantes no processo de construção da identidade do povo que habita o quilombo, os currículos dessas escolas se caracterizam pelo reconhecimento da história e cultura africana e afrobrasileira, o que deve também orientar suas práticas pedagógicas e curriculares. Assim, todo o processo de seleção de objetos de conhecimento e preparação das atividades devem partir da realidade dessas comunidades e de seus sujeitos.

- II. das relações sociais tecidas no cotidiano escolar;
- III. das interações do ambiente educacional com a sociedade;
- IV. das relações de poder presentes no processo pedagógico e nas formas de construção dos conhecimentos associados às suas identidades sociopolíticas e culturais.

Como afirma Nascimento e Urquiza (2010, p. 125), os saberes indígenas, específicos de cada povo, devem se materializar no currículo da escola, assim: A expectativa da participação dos saberes locais no cotidiano da escola indígena, além do caráter político de respeito à diferença, tem como pressuposto a interculturalidade que exige procedimentos no sentido de: desterritorializar o mapa das culturas dominantes que, historicamente se colocaram como únicas a serem transmitidas apropriando-se da mesma naquilo que ela tem de relevante para a autonomia de cada povo e, ao mesmo tempo, considerar os chamados saberes tradicionais em um contexto historicamente dinâmico e em constante processo de tradução e ressignificação. A construção dos currículos das escolas indígenas do Ceará é pautada no fortalecimento da identidade, da cultura e da valorização da história dos povos indígenas do Estado, na articulação dos conhecimentos historicamente construídos aos conhecimentos próprios desses povos, de forma integrada, em que ambos os conhecimentos sejam postos com a mesma importância no processo de ensino-aprendizagem.

OS SABERES AFRICANOS E AFRO-INDÍGENAS NA MATRIZ DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS (COMPETÊNCIAS E HABILIDADES)

HABILIDADES	OBJETIVOS
Habilidade 2: Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.	Identificação e análise das diferenças e desigualdades étnicas, raciais, de gênero, religiosas, regionais e culturais, interpretando-as enquanto fenômenos sociais, não naturais, proporcionando à/ao aluna/o conhecer perspectivas teóricas sobre cultura e seus principais representantes.

HABILIDADES	OBJETIVOS
<p>Habilidade 3: Comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, esclarecimento/obscurantismo, cidade/campo, entre outras).</p>	<p>Conhecimentos e investigação sobre conceitos e causas relacionados às terras, aldeias e Territórios Indígenas (TI's) cearenses e brasileiros, reconhecendo seus aspectos ancestrais, históricos, econômicos, políticos e ecológicos.</p>
<p>Habilidade 4: Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Investigação, análise e debate sobre a organização social das etnias indígenas cearenses na atualidade, identificando: identidade, diversidade, valores, crenças e práticas culturais (cultura e sociedade); 3. Compreensão, descrição e análise da distribuição espacial e constituição demográfica das múltiplas práticas culturais das diversas etnias cearenses, circunscrevendo-as ao longo do tempo (cultura e população). 5. Reconhecimento da cultura dos povos indígenas, dos quilombolas e de outros grupos sociais, empenhando-se na defesa e garantia do direito à diversidade dentro da sociedade, seja nos aspectos culturais e/ou políticos-ideológicos, promovendo a visibilidade em favor de suas causas e dos seus direitos garantidos legalmente, enquanto direitos de todos e como fortalecimento da própria identidade cultural de cada cidadão cearense e brasileiro.
<p>Competência específica 2 Habilidade 4: Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Entendimento, assimilação e debate entre os conceitos de cultura, gênero, diversidade sexual, etnia, identidade cultural (indígenas, europeias, africanas e afrobrasileiras, interpretando ainda os conceitos de interculturalidade, intraculturalidade, multiculturalidade e transculturalidade. 2. Conhecimento e registro das diferenças entre os conceitos de terra, aldeia e de território para os povos originários do Ceará e do Brasil, buscando observar, estudar e buscar experiências através de aula de campo, trabalho de campo e turismo comunitário em suas aldeias e territórios.

HABILIDADES	OBJETIVOS
<p>Competência Específica 6 Habilidade 1: Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreensão e análise do papel dos movimentos sociais, valorizando e interpretando a existência e importância destes para a formação educacional e exercício da cidadania. 2. Identificação, análise e reconhecimento dos movimentos sociais dos povos originários locais e outros, como dos quilombolas e do movimento negro, apontando seus objetivos, causas e conflitos, reconhecendo seu papel na formação da identidade cultural brasileira e cearense. 3. Compreensão e interpretação dos conceitos e dos processos históricos e geográficos sobre a formação da cultura indígena, seus processos interculturais e intraculturais, decolonizando e desmistificando estereótipos. 4. Reconhecimento e desmistificação das noções sobre a população indígena e negra no Brasil tomados no processo de colonização no Brasil, de modo a propor reflexões que visem ultrapassar a visão colonial e reconfigurando os sentidos sociais, históricos, culturais e de poder dessas populações étnicas na sociedade brasileira.

Quando falamos que o racismo existe e que o mesmo opera no cotidiano escolar, é possível perceber que há uma discordância entre as instituições (governos, família e sociedade civil) de aceitarem essa realidade. O discurso sobre a existência ou não do racismo, se ele opera ou não no cotidiano escolar, é uma forma de manutenção dos pactos da branquitude, (Bento, 2022).

Entretanto, o governo do Estado do Ceará, por meio da sua Secretaria de Educação, tem incentivado o debate e buscado estratégias para a efetivação das leis 10.639/03 e 11.645/08, tais como formações para professores e a criação do atual Selo Escola Antirracista. A Seduc-CE tem realizado eventos como o que ocorreu entre os dias 21 e 22 de março de 2023, intitulado “Escola Espaço de Reflexão”, onde o tema das relações étnico-raciais foi debatido com estudantes universitários, secundaristas, gestores, professores e professoras da rede.

Sabe-se da necessidade de estudar as relações étnico-raciais na educação básica, e sobre isso, o Estado do Ceará defende que a execução da cidadania passa também pelo reconhecimento das matrizes culturais e de conhecimento que constituem as diversidades do Brasil. O documento ainda chama a atenção para o papel que a escola tem nesse processo, pois é “uma das primeiras insti-

tuições que tem a função de formar cidadãos/ãos na perspectiva do respeito, da valorização da diferença racial, étnica e de gênero” (CEARÁ, DCRC, 2021, p.56)

Importante reforçar que, embora o documento possua alguns equívocos conceituais, o DCRC é um dos melhores referenciais curriculares do país e isso se deve à participação ativa dos professores da rede básica de ensino no processo de idealização e escrita. A parceria com as universidades também deve ser destacada, o que demonstra o fortalecimento do diálogo entre as escolas e as instituições de ensino superior do estado do Ceará.

O LUGAR DOS SABERES AFRICANOS E AFRO-INDÍGENAS NO CATÁLOGO DAS ELETIVAS

No Estado do Ceará, temos dois catálogos de componentes eletivos para as escolas de ensino médio. O objetivo maior desse instrumento é ofertar, às escolas e aos estudantes, componentes que contribuam para consolidar a formação integral dos nossos jovens e o desenvolvimento de competências e habilidades (CEARÁ, 2021). O documento ainda esclarece algumas questões referente a como, de fato, irá ocorrer esse processo nas escolas.

O catálogo de componentes eletivos foi construído por professores e professoras da Rede Estadual de Ensino, seguindo as orientações deixadas pela BNCC. Com base nos eixos estruturantes, os estudantes escolhem seus itinerários e fazem opção por componentes eletivos inseridos nas áreas de conhecimento definidas pela BNCC. Para além das quatro Áreas de Conhecimento, os estudantes poderão escolher entre unidades curriculares de Formação Profissional e Clube Estudantil. Esse processo de escolha é semestral e o documento aponta como este modelo é uma oportunidade para a ampliação do conhecimento dos jovens, o que na prática é contraditório.

Ao analisarmos o catálogo das unidades eletivas, observamos que um dos objetivos é proporcionar aos educandos o estudo de temáticas que dialoguem com o seu projeto de vida. Porém, ao realizar a leitura mais atenta, questionamos: por que o debate sobre as relações étnico-raciais no Brasil não integra o conteúdo abordado no componente projeto de vida?

A Associação Brasileira de Currículo (ABDC) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) dissertam que:

A proposta desta reforma é que os alunos tenham a liberdade de escolher, dentre as disciplinas compreendidas como optativas,

as que sejam de seu interesse para a composição de sua grade horária de estudos. Entretanto, na prática, não há flexibilização, quando são reduzidas as opções, pois só é necessário que a rede ofereça poucas opções. (ABDC; ANPED, 2016, p. 3-4).

No período da pesquisa, o documento de 2021 trazia o total de 286 propostas de componentes eletivos, divididos a partir as áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias com 73 propostas; Matemática e suas Tecnologias com 20; Ciências da Natureza com 54; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas com 45; Formação Profissional, 48; e Clube Estudantil com 46. Ao analisar o sumário que contém o título de cada componente eletivo, percebe-se que a temática das relações étnico-raciais está mais uma vez restrita ao campo das Ciências Humanas.

Tabela 1: Elaborada pelas autoras

Áreas do conhecimento	Quantidade	Nome das propostas
Linguagens e suas Tecnologias	0	-
Matemática e suas Tecnologias	0	-
Ciências da Natureza	0	-
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	3	Identidade Cultural Afro-Indígena, Jogos e Africanidades e Memória e Cultura Afro-Brasileira e Indígena
Formação Profissional	0	
Clube Estudantil	0	

Vale ressaltar que as questões étnico-raciais somente aparecem nos componentes eletivos, assim não fazendo parte do Clube estudantil, nem da Formação profissional. Como demonstra Carneiro (2005),

[...] se o que está em jogo é assegurar privilégios e uma estrutura social hierarquizada segundo parâmetros raciais e de classe, será o controle do acesso à educação um mecanismo insubstituível (CARNEIRO, 2005, p. 112).

Segue abaixo uma síntese das três eletivas, de todo o catálogo, que tem como objetivo abordar aspectos dos saberes indígenas e afro-diaspóricos no Ensino Médio.

Identidade Cultural Afro-Indígena

Os componentes curriculares dessa seletiva são Sociologia, História e Geografia, o eixo estruturante seguindo a BNCC é Iniciação Científica (Não entendi como funciona a escolha do eixo). Nos objetivos específicos o/a autor/a a autor/a usa o termo “desenvolver o gosto” (como se fosse algo de comer) pela história e cultura geral dos povos africanos e indígenas, fala sobre buscar compreender o processo das construção das identidades. Em sua justificativa ela/ele fala sobre a porcentagem de negros e pardos no Brasil e que esse dado serve para contatar a força da presença afro-indígena em nossa cor, religião... Devido a construção histórica do papel do negro e do Índio na sociedade brasileira ter sido produzida com base na escravidão e no genocídio e depois por teorias raciais, estes grupos foram renegados dentro de um sistema educacional elitista durante o século XX. Por isso se faz necessário o debate dentro da escola para que desta forma os alunos possam despir-se de seus preconceitos e se reconhecerem dentro desses elementos culturais que os rodeiam.

Na listagem de conhecimento o/a autor/a dão mais uma vez o foco no papel do índio, os objetos são: As populações indígenas ontem e hoje; A imagem do índio na sociedade brasileira e cearense; Os conceitos de etnia e identidade étnica; As lacunas do conhecimento sobre atinja indígenas brasileira; Cultura e identidade afro-indígena; Contribuição da cultura afro-indígena na formação da sociedade brasileira. No geral essa proposta de eletiva foca bem mais na povo indígena do que no povo preto, não sei se é porque a listagem dos conhecimentos ficaram um pouco confusa para mim mas ao meu ver ela foca bem mais no povo indígena.

Jogos e africanidades

Os componentes curriculares dessa eletivas são histórias, educação física, artes e matemática, mesmo não tendo sociologia como componente ficamos curiosas para sabermos um pouco mais sobre a eletiva o eixo estruturante da BNCC é processo criativo.

O objetivo é promover através de um olhar pedagógico ações que viabilizem o ensino da cultura africana no âmbito educacional dialogando com as políticas afirmativas no Brasil, já que tem demarcado novos movimentos de cidadania para grupos culturais que antes silenciavam suas origens. Os objetivos específicos o autor/a trás pontos que gostei muito ele/ela fala sobre identificar jogos africanos; conhecer a cultura africana a partir dos jogos; e conhecer os movimentos negro do Ceará.

Na sua justificativa da proposta o/a autor/a cita a lei 10.639 e sua obrigatoriedade, completam falando que os negros são considerados como sujeitos históricos, valorizando -se, assim, o pensamento e as ideias de importantes intelectuais negros brasileiros, a cultura e as religiões de matrizes africanas. Portanto faz se necessário o estudo da temática para garantir uma ressignificação e valorização cultural das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira.

Na listagem de conhecimento ele/ela trás pontos muito interessante para área que são: a construção da identidade étnico-racial no cotidiano escolar e das redes sociais; letras de RAP no cotidianos dos jogos africanidades; dança afro na educação no contexto da capoeira; mancala dialogando com a história e a matemática; MNU(movimento negro unificado) suas narrativas no contexto de jogos e africanidades; movimento quilombola no Ceará; racismo no futebol cearense.

Memória e cultura afro-brasileira e indígena

Os componentes curriculares dessa eletiva são História, sociologia, literatura e artes, o eixo estruturante seguindo a BNCC é investigação científica. Essa eletiva tem como objetivo geral compreender as matrizes africanas e indígenas e sua relação com o fortalecimento da identidade brasileira, refletindo a da história, memória e cultura afro-brasileira e indígena, bem como as lutas contemporâneas e as políticas de ação afirmativa. Os objetivos específicos são: refletir criticamente sobre o foco etnocêntrico marcadamente de viés europeu presente na sociedade e buscar sua ampliação reconhecendo a diversidade cultural, racial, econômica e social brasileira; Discutir as relações étnico-raciais e seus desdobramentos na sociedade.

Na justificativa o/a autor fala que “A instituição legal do estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena no ensino fundamental e médio da rede pública e privado da educação traz possibilidade de reflexão. Por esses caminhos podemos alcançar elementos que justificam e expõem a importância de oportunizar o resgate de histórico de lutas desses povos, bem como o acesso aos princípios básicos da educação para as relações étnico-raciais. A eletiva Memória e cultura afro-brasileira e indígena busca promover estudos e realizar práticas pedagógicas que possibilitem a transformação no cotidiano escolar, ampliando e estabelecendo políticas intersetoriais apoiando a efetiva ação de políticas afirmativas dentro e fora da escola com a finalidade de promover uma educação inclusiva, democrática e justa.” Listagem de conhecimentos são: Influências africanas e indígenas no processo de formação de identidade e da territorialidade brasileira, nos aspectos econômicos, sociais e culturais até os dias de hoje; Análise dos principais aspectos da história do continente africano desde a sua colonização, a escravidão no Brasil e o surgimento das comunidades quilombolas brasileira e de outras comunidades tradicionais de matrizes africanas; Análise da história do movimento indígena e do movimento negro cearense.

Observa-se a prioridade e o privilégio dados a algumas áreas do conhecimento que acompanham o catálogo. O fato de encontrarmos somente três propostas dispostas a abordar as relações raciais nos mostram o local subalternizado dado ao debate, o que comprova a não efetivação da lei 11.645/08. O catálogo de 2023⁴, por sua vez, é dividido em seis seções, que contém 450 Unidades Curriculares Eletivas (UCE), sendo estas distribuídas da seguinte forma: 112 componentes curriculares para LGG, 23 componentes curriculares para MAT, 92 componentes curriculares para CNT, 97 componentes curriculares para CHS, 74 componentes curriculares para FRP e 52 componentes curriculares para CLE.

Ao analisar o sumário, podemos identificar uma mudança significativa que ocorreu em relação ao catálogo anterior. Enquanto o mesmo continha três Unidades Curriculares Eletivas (UCE), relacionadas às temáticas das questões étnico-raciais, este novo catálogo contém 18 propostas de componentes eletivos voltadas para esse campo, sendo dividida da seguinte forma:

Tabela 2: Elaborada pelas autoras

Áreas do conhecimento	Quantidade	Nome das propostas
Linguagens e suas Tecnologias	5	Literatura Afrocentrada; Literatura Indígena Brasileira; Narrativas Indígenas; Grafismo e Pinturas Corporais Indígenas; e Arte-Educação Indígena.
Matemática e suas Tecnologias	0	-

4 No período em que foi realizada a pesquisa, o catálogo vigente era o de 2021. Para o presente artigo, faz-se necessário tecer uma rápida comparação com o catálogo das eletivas atual, lançado no ano de 2023.

Áreas do conhecimento	Quantidade	Nome das propostas
Ciências da Natureza	1	Fauna e Flora nas Comunidades Indígenas.
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	12	Formação do Povo Brasileiro; Identidade Cultural Afro-Indígena; Jogos e Africanidades; Memória e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; Racismo, Desigualdade e Diversidade; Políticas Indigenista no Brasil; Negritude, Cinema e Educação; Memórias e Oralidade dos Povos Indígenas no Ceará; História Quilombo de Três Irmãos; História Indígena no Ceará; História da África; e por último, Africanidade: Conhecimento e Tradição.
Formação Profissional	0	-
Clube Estudantil	0	-

De acordo com o documento, o objetivo maior das eletivas é ofertar, às escolas e aos estudantes, componentes que contribuam para consolidar a formação integral dos nossos jovens e o desenvolvimento de competências e habilidades, vinculadas também à parte diversificada do currículo, a saber: Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) e Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT).

As unidades eletivas, em sua maioria, são propostas pedagógicas desenvolvidas por professores/as da rede estadual de ensino e que tem como objetivo reorganizar e ampliar as aprendizagens escolares, estruturadas em itinerários formativos, completando assim um conjunto de unidades curriculares, a partir das áreas de conhecimento. Os componentes curriculares eletivos são ofertados prezando a interdisciplinaridade. Duas ou três disciplinas, pré-estabelecidas pelo documento, são articuladas pelo professor ou professora que se candidata a ministrar o conteúdo proposto.

ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO: AS TENSÕES ENTRE O CURRÍCULO E O CHÃO DA ESCOLA

Diante da análise do Documento Curricular Referencial do Ceará e do Catálogo das Eletivas, cabe analisarmos com mais atenção os desafios que os docentes tem enfrentado na escola hoje, diante do que está prescrito nos documentos oficiais e orientações curriculares. Também nos interessa compreender quais as táticas de resistência que professores e professoras de Sociologia têm

mobilizado, recriando o próprio lugar do ensino de Sociologia nas escolas junto às juventudes.

Além da pesquisa documental, foram realizadas entrevistas com três professores de Sociologia da rede básica de ensino do estado do Ceará. A primeira consistiu em uma entrevista individual semi-estruturada, cujo interlocutor é professor efetivo da rede e foi um dos autores mais ativos na elaboração do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC).

Também com base em um roteiro semi-estruturado, a segunda entrevista foi realizada com dois professores temporários da rede, ambos da área de Sociologia. Ambos os interlocutores se autodeclararam como negros, sendo um homem cis e uma mulher cis. Têm em comum o fato de ministrarem aulas em componentes curriculares eletivos voltados ao ensino da história e das culturas afro-indígenas nas escolas, sendo esse o principal critério para que nós os escolhêssemos para a presente pesquisa.

As três entrevistas foram realizadas por intermédio da plataforma online Google Meet e tiveram a duração, em média, de uma hora e vinte minutos, cada. A partir das entrevistas, foi possível ter acesso a uma maior gama de significados, saberes e narrativas, que permeiam a tessitura da escola pública, hoje, diante dos desafios e mudanças em curso.

Nesse horizonte metodológico, podemos afirmar que a entrevista do tipo narrativa foi a que mais nos ajudou na construção dos dados e a responder aos objetivos almejados na presente pesquisa. O interesse maior está na memória desses/as narradores/as, ou seja, o que foi selecionado e reconstruído pelos sujeitos. Nesse sentido, as entrevistas narrativas possuem um grande potencial para a reconstrução das vivências pessoais e profissionais do sujeito, realizada de maneira autorreflexiva (MOURA, NACARATO, 2017).

As entrevistas foram fundamentais para a realização da pesquisa. Com elas, foi possível compreender a percepção e a prática desses/as docentes que vivenciam as contradições e potências da escola pública brasileira em tempos de crise econômica, social e política. Os aspectos a serem ressaltados, diz respeito, sobretudo, a: 1) relação ambígua dos/das professores/as com as unidades eletivas; 2) falta de formação docente adequada para abordar os temas que constituem as unidades curriculares voltadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais; 3) as tensões e os conflitos entre o currículo formal/prescrito e os saberes experienciais que são vividos no chão da escola e, por último, 4) o

racismo religioso como um dos principais fatores que obstaculariza a efetivação das leis 10.639/03 e 11.645/08.

No que diz respeito à ambiguidade das eletivas, chamamos atenção para a seguinte afirmação da interlocutora:

Pra mim as eletivas são importantes por causa da carga horária que é maior. Então eu consigo trabalhar uma série de conteúdos que não são possíveis nas aulas de 50 minutos. Então eu posso sempre tá relacionando com questões de gênero, com questões como racismo, pensar a memória afro-brasileira, indígena e africana. Então as eletivas são espaços de resistência também. Porém, é um espaço difícil de estar, porque eu já ouvi aluno dizer assim “a senhora não é professora de outras coisas, não?” “Não é professora oficial, que ensina matemática, português?” “A eletiva é só pra quem tá aqui conversando, não é pra fazer prova, nem pra ter nota”. Mas é um espaço que dá para construir mais afinidades com os estudantes. Mas tenho sentido muito estafo, porque a gente pega o guia que tá no catálogo, mas a forma como a gente elabora para discutir aquela temática, muda muito de professor para professor. Então a gente elabora a partir do que temos de leitura e precisamos pesquisar muito, arcar com o próprio material. A gente constrói esse material por conta própria e é muito difícil (Entevidada 2)⁵.

Outro aspecto que ficou evidente foi a falta de familiaridade dos docentes com o Documento Referencial do estado do Ceará. Dos três entrevistados, apenas um havia lido o documento, sendo este o interlocutor que participou ativamente do processo de elaboração do DCRC. Para ele, falta formação adequada, ofertada pela Secretaria de Educação e um empenho maior das escolas para que os professores e professoras se interessem pelo documento base.

A questão étnico-racial sempre foi muito difícil, porque a gente traz elementos da formação do professor, formação do sujeito pessoa, com as matrizes principalmente religiosas cristãs. Então parte-se de que discutir educação para as relações étnico-raciais passa inicialmente por uma educação social e religiosa, moral, social e religiosa cristã. E os elementos que aí vão escondendo nessa formação são os elementos da cultura negra, né, das matrizes das culturas africanas no Brasil. Então, digo que, como formador que também fui, pela Secretaria da Educação, no momento em que trabalhei lá, é muito espinhosa, porque uma coisa é a gente discutir ali, enquanto formação da necessidade, outra coisa é ver a prática do que efetivamente acontece na proposta curricular ou na ausência de proposta curricular do professor, dentro da sala de aula, no chão da sala de aula.

⁵ Entrevista realizada no primeiro semestre de 2022.

Então eu já diria que todo esse processo de discussão do documento quando se toca nesse aspecto religioso, da cultura, da valorização da cultura, qual é o lugar, por exemplo, meu enquanto professor de História ou Sociologia, defino para essa discussão com o meu aluno (Entrevistado 1).⁶

O preconceito e o racismo religioso, advindos de estudantes e familiares de estudantes, foi identificado pelo interlocutor como uma das principais causas para a baixa efetivação das leis 10.639/03 e 11.645/08. A falta de formação continuada ou as formações aligeiradas, ofertadas pelo Estado, também foi identificado como um dos principais obstáculos. Conforme afirma Costa Neto (2023), definimos o racismo religioso pela prática intencional, voluntária, deliberada e consciente de impedir, obstar, rechaçar, contestar, vedar, proibir e ofender mediante o discurso racista. Para sua consecução utiliza-se do racismo institucional, individual e cultural, com o inabalável propósito de promover a exclusão, a intolerância, a extinção e a discriminação para tolher à religiosidade (Neto, 2023, p.04).

O papel do movimento negro e indígena como articulador e tradutor dos saberes ancestrais produzidos pelas populações afro-brasileiras e originárias é fundamental na luta contra o racismo nas escolas e para que a sua memória e história não seja perdida. É imprescindível lembrar que o racismo epistemológico começou a ser enfrentado com o fortalecimento do movimento negro e indígena, o que resultou em diversas políticas públicas reparatórias e valorativas, entre elas, a promulgação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, cuja implementação precisa ser averiguada e analisada de forma sistemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Em 2023, o governo do Ceará lançou o edital “Selo Escola antirracista”. A ação visa dar continuidade à Política da Educação para as Relações Étnico-Raciais na rede pública estadual de ensino do Ceará, por meio da Secretaria Executiva de Equidade, Direitos Humanos, Educação Complementar e Protagonismo Estudantil. A partir dessa iniciativa, os gestores escolares parecem ter despertado para o debate racial, incentivando os professores na elaboração de projetos e ações antirracistas em sala de aula.

⁶ Entrevista realizada no primeiro semestre de 2022.

Ao analisar o último catálogo das eletivas e iniciativas como o selo escola antirracista, observamos que mudanças significativas têm ocorrido. Por outro lado, importa analisar quais critérios são definidores para se eleger uma escola como antirracista e quem são os sujeitos políticos que a legitimam.

O campo da educação para as relações étnico-raciais é diverso e multifacetado, com inúmeras possibilidades de pesquisa. Com esse trabalho, esperamos mapear pistas e oferecer subsídios para pesquisadores e pesquisadoras interessados/as no tema. Acompanhar e avaliar o que tem sido construído até o momento em termos de políticas educacionais de equidade racial tem sido um dos principais desafios, que se agudizam em tempos de avanços neoliberais.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, L. F. A Lei 10639 e sua maior idade. Há o que se comemorar? **Revista Docência e Cibercultura**, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 279-294, jul. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/57479>. Acesso em: 29 mar. 2023

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa** / Miguel G. Arroyo. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO (ABDC); ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). Posicionamento sobre a Medida Provisória 746/2016 sobre o ensino médio. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/posicionamento_sobre_a_medi_da_provisoria_do_em_abdc.pdf. Acesso em 05 jul. 202

BENTO, C. **Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Acesso em: 20 jul. 2023

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará: Ensino Médio**. Fortaleza: SEDUC, 2021. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/dcrc_completo_v14_09_2021.pdf. Acesso em: 07 jul. 2023.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis: RJ, Vozes, 2017.

NETO, A. G. da C. **Racismo religioso: diálogos de um conceito.**

CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES, [S. l.], v. 16, n. 7, p. 5323–5342, 2023. DOI: 10.55905/revconv.16n.7-009. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/835>.

TONIETO, C.; BELLENZIER, C. S.; BUKOWSKI, C. As concepções dos estudantes em relação ao protagonismo juvenil no Novo Ensino Médio. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, p. 14398, 9 mar. 2023. UPF Editora. <http://dx.doi.org/10.5335/rep.v30i0.14398>. Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em: 05 jul. 2023