

ROSE CRISTIANI FRANCO SECO LISTON

**A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL NO ENSINO
FUNDAMENTAL: PERCEÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE
AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande - MS
2023

ROSE CRISTIANI FRANCO SECO LISTON

**A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL NO ENSINO
FUNDAMENTAL: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE
AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco – Linha de Pesquisa 3 – Diversidade Cultural e Educação Indígena, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Licínio Backes.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande - MS
2023

**“A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: PERCEPÇÃO
DOS PROFESSORES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS”**

ROSE CRISTIANI FRANCO SECO LISTON

“ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO”

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. José Licínio Backes (PPGE/UCDB) Orientador e presidente da banca Jose' Licinio Backes
Prof. Dr. Wilder Robles (Brandon University) Examinador Externo Jose' Licinio Backes
Prof. Dr. Marizete Lucini (UFS) Examinadora Externa Jose' Licinio Backes
Prof. Dr. Adir Casaro Nascimento (PPGE/UCDB) Examinadora Interna Adir Casaro Nascimento
Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros (PPGE/UCDB) Examinador Interno Heitor Queiroz de Medeiros

Campo Grande, 23 de fevereiro de 2023

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Católica Dom Bosco
Bibliotecária Mourâmise de Moura Viana - CRB-1 3360

L773t Liston, Rose Cristiani Franco Seco
A temática étnico-racial no ensino fundamental: percepção
dos professores sobre as práticas pedagógicas antirracistas/
Rose Cristiani Franco Seco Liston sob orientação do
Prof. Dr. José Licínio Backes.-- Campo Grande, MS
: 2023.
148 p. :

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica
Dom Bosco, Campo Grande- MS, 2023
Bibliografia: p. 133 - 147

1. Docentes Negros. 2. Questões étnico-raciais. 3.
Educação básica - Aspectos socioculturais. 4. Formação
docente - intercultural decolonial I.Backes, José
Licínio. II. Título.

CDD: 370.19

DEDICATÓRIA

À minha mãe, ao meu esposo, aos meus filhos, à minha nora e, principalmente, a DEUS, que estiveram comigo nos momentos mais difíceis da minha vida.

Quando menciono na dedicatória a Deus, não falo de religiosidade, mas de respeito àquele que me conduz em meus pensamentos. Quando estou triste, é aos seus pés que me coloco em oração – são preces ouvidas e respondidas ao seu tempo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de todos, ao Pai, ao Filho e ao Espírito Santo. Deus, aquele que escreveu meu nome no livro da vida, escritor de minha história, por ter me dado sabedoria e discernimento.

À minha mãe, Eunice de Lourdes Franco, minha inspiração constante e minha eterna fortaleza – sem seus ensinamentos de respeito e de dignidade, eu não teria chegado aonde estou.

Ao homem que deixou de olhar para os seus sonhos, para sonhar os meus, meu esposo, Paulo Cezar Liston. Seu amor e sua compreensão são alicerces para a minha vida; sem seu amor, carinho e amizade não teria chegado aonde estou. Seus ensinamentos diários me fortalecem.

Aos meus filhos, Otávio Miguel Liston e Nathália Cristiane Liston, por entenderem a minha ausência ao longo desses anos. O amor e a torcida de vocês me enchem de orgulho e de paz, pois sempre estiveram ao meu lado em minhas perdas e conquistas.

A uma pessoa que entrou em nossa vida para trazer mais uma benção de paz, minha nora, Adriana Zdradek dos Santos Liston. Sou grata por sua presença em nossas vidas e ser meu apoio neste ano da finalização da minha tese.

À Maria Ivone da Silva, uma amiga que Deus me deu, o seu incentivo foi primordial para a minha formação acadêmica do Mestrado e Doutorado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), em nome da Secretária do Programa Luciana de Azevedo, pelo aporte dado ao meu progresso acadêmico, pessoal e profissional.

Aos colegas de Doutorado, em especial aos da linha de pesquisa em Diversidade Cultural e Educação Indígena, e aos colegas do grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Diferenças Culturais (GEPEDCULT) pelas trocas de saberes e pelo companheirismo no decorrer do curso.

A uma pessoa muito especial em minha vida, a Prof.^a Dr.^a Adir Casaro, por quem tenho uma grande admiração profissional e pessoal. A sua presença em minha vida acadêmica na UCDB, durante o período do Mestrado e do Doutorado, me mostrou que pessoas que

fazem parte de nossas vidas podem nos inspirar. Você é uma inspiração de grande sabedoria para mim; gratidão por fazer parte da minha banca de Doutorado, sua presença é um presente que ganho no processo do meu crescimento profissional como docente.

Ao Prof. Dr. Wilder Robles, membro da minha banca, que, além de um excelente pesquisador, é também um grande amigo que o PPGE/UCDB me deu no período do meu intercâmbio acadêmico de Mestrado no Canadá. Foi um período de grandes aprendizados, proporcionado pela maestria desse grande mestre do saber.

Aos demais integrantes da banca examinadora, Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros, um grande mestre, que tive o prazer de tê-lo como professor; Prof.^a Dr.^a Marizete Lucini, da Universidade Federal de Sergipe, por compartilhar seus estudos como pesquisadora na área da História e na temática das relações étnico-raciais. Agradeço o aceite ao convite, colocando à disposição seus tempos e conhecimentos para contribuírem de forma significativa e imensurável para o meu enriquecimento e trabalho.

Ao/Às professor/as participantes das entrevistas, cujos diálogos e tempo compõem este trabalho de pesquisa, fazendo com que a temática das questões étnico-raciais tenha as suas vozes ouvidas e não mais silenciadas.

Eu não poderia deixar fora desses agradecimentos o Prof. Dr. José Licínio Backes, que, além de meu orientador, foi e continuará sendo minha inspiração como pesquisadora. Agradeço-o imensamente por compartilhar seus conhecimentos com segurança, generosidade, competência, rigor e elegância.

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar.

(Nelson Mandela).

LISTON, Rose Cristiani Franco Seco. **A temática étnico-racial no Ensino Fundamental: percepção dos professores sobre as práticas pedagógicas antirracistas.** 2023. 148 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2005.

RESUMO

Esta tese vincula-se à Linha de Pesquisa 3 – Diversidade Cultural e Educação Indígena, mais diretamente ao Grupo de Pesquisa Educação e Diferença Cultural do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). O objetivo foi analisar a percepção do/as docentes negros/as sobre as práticas pedagógicas antirracistas que têm sido utilizadas na Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Dourados, Mato Grosso do Sul (MS), para contribuir no enfrentamento ao racismo. A produção de dados deu-se mediante a prática de entrevista semiestruturada com seis docentes, sendo um professor negro e cinco professoras negras que atuam nas escolas públicas municipais da cidade de Dourados/MS, comprometido/as com o Movimento Negro, direta ou indiretamente. Como as práticas pedagógicas são indissociáveis da formação, ela também se tornou objeto de reflexão. A análise deu-se com base em autores dos Estudos Culturais, articulados com os autores do grupo Modernidade/Colonialidade e teóricos do campo das relações étnico-raciais. A pesquisa de campo foi analisada com base nas seguintes categorias: Questão étnico-racial nos currículos escolares; Formação docente: a interculturalidade na perspectiva decolonial; Núcleos de Estudos Afro-brasileiros no Brasil: espaços de formação intercultural decolonial; Formação docente para a discussão Étnico-racial nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Dourados/MS; Formação acadêmica para a docência: a (in)visibilidade da questão étnico-racial; Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e as mudanças na formação docente inicial; Formação continuada dos professores para a questão étnico-racial; Formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Dourados no olhar do/as entrevistado/as; Busca por alianças para a discussão étnico-racial: dificuldades e possibilidades; Dia da Consciência Negra: principal tempo/espaço para a discussão étnico-racial; Processos da discriminação e racismo: uma prática ainda em evidência; Em defesa da efetivação da Lei Nº 10.639/2003. Concluiu-se que o/as professor/as entrevistado/as estão efetivamente comprometido/as com o processo de sua formação para as questões étnico-raciais e com práticas pedagógicas antirracistas. Entretanto, a falta de compromisso dos colegas, sobretudo, de professores brancos, cria uma série de dificuldades e faz com que a inclusão da temática ainda seja insuficiente; em decorrência disso, o racismo continua existindo nas escolas. Entende-se que esse não compromisso de todos os docentes é resultado da falta de uma formação inicial e continuada baseada nos princípios da interculturalidade decolonial.

PALAVRAS-CHAVE: Docentes negros. Questões Étnico-raciais. Educação Básica. Formação docente intercultural decolonial.

LISTON, Rose Cristiani Franco Seco. **The ethnic-racial theme in Elementary Education: teachers' perception of anti-racist pedagogical practices.** 2023. 148 p. Dissertation (Doctorate in Education) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2005.

ABSTRACT

This Doctoral dissertation is linked to Research Line 3 – Cultural Diversity and Indigenous Education, more directly to the Education and Cultural Difference Research Group of the Graduate Program of the *Universidade Católica Dom Bosco* (UCDB). The aim was to analyze the perception of black teachers on the anti-racist pedagogical practices that have been used in the Basic Education of the Municipal Teaching Network of Dourados, Mato Grosso do Sul (MS), Brazil, in order to contribute to the confrontation of racism. Data production was through the practice of semi-structured interviews with six teachers, being a male black teacher and five female black teachers that work in the municipal public schools of the city of Dourados/MS, directly or indirectly committed to the Black Movement. As pedagogical practices are inseparable from training, it also became an object of reflection. The analysis was based on authors of the Cultural Studies, articulated with the authors of the Modernity/Coloniality group and theorists of the field of ethnic-racial relations. The field research was analyzed based on the following categories: Ethnic-racial issue in school curricula; Teacher training: interculturality in the decolonial perspective; Afro-Brazilian Studies Nuclei in Brazil: spaces for decolonial intercultural training; Teacher training for ethnic-racial discussion in the schools of the Municipal Education Network of Dourados/MS; Academic training for teaching: (in)visibility of the ethnic-racial issue; Law no. 10,639, of January 9, 2003, and the changes in initial teacher education; Continuing teacher education for the ethnic-racial issue; Continuing training offered by the Dourados Municipal Secretariat of Education according to the interviewees; Search for alliances for ethnic-racial discussion: difficulties and possibilities; Black Awareness Day: main time/space for ethnic-racial discussion; Processes of discrimination and racism: a practice still in evidence; In defense of the effectiveness of Law no. 10.639/2003. It was concluded that the teachers interviewed are effectively committed to the process of their training for ethnic-racial issues and anti-racist pedagogical practices. However, the lack of commitment from colleagues, especially white teachers, creates a series of difficulties and makes the inclusion of the theme still insufficient; as a result, racism continues to exist in schools. It is understood that this non-commitment of all teachers is the result of the lack of initial and continuing training based on the principles of decolonial interculturality.

KEYWORDS: Black teachers. Ethnic and racial issues. Basic Education. Decolonial intercultural teacher training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Curso de História na UFGD	94
Quadro 2 – Curso de Pedagogia – Unigran/ Modalidade EAD.....	97
Quadro 3 – Curso de Pedagogia – <i>campus</i> UEMS/Dourados: Estrutura Curricular 2018.....	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACÉLAC	<i>Association Canadienne des Études Latino-Américaines et des Caraïbes</i>
ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECH	Centro de Educação e Ciências Humanas
Cepec	Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura
Cepegre	Centro de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia
CNE	Conselho Nacional da Educação
Coned	Centro de Orientação e Núcleo Educacional Douradense
CP	Conselho Pleno
CPA	Comissão Própria de Avaliação
DN	Departamento Nacional
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Fecra	Faculdade de Educação de Costa Rica
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIEMS	Federação das Indústrias do Estado de Mato Grosso do Sul
Fies	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
Fifasul	Faculdades Integradas de Fátima do Sul
Funlec	Fundação Lowtons de Educação e Cultura
GETED	Grupo de Pesquisa e Estudos em Tecnologia Educacional e Educação a Distância
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IES	Instituições de Educação Superior
IESF	Instituto de Ensino Superior da Funlec
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	Ministério da Educação
MS	Mato Grosso do Sul
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
Necadi	Núcleo de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
ONGs	Organizações não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PME	Plano Municipal de Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
Proler	Programa Nacional de Incentivo à Leitura
Prosup	Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares
REME	Rede Municipal de Ensino
SBECE	Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Secrie	Secretaria de Inclusão Educacional
Seea	Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo
Semesp	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
Seppir	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
Sesi	Serviço Social da Indústria
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Semed	Secretaria Municipal de Educação
Siece	Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação
SFD	<i>Students For Development</i>
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco

UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Unigran	Centro Universitário da Grande Dourados

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I – CAMINHOS: O INÍCIO DE TUDO	25
1.1 De onde vim e para aonde quero ir.....	25
1.2 Dialogando com outros pesquisadores	37
1.3 Metodologia e participantes desta pesquisa: entre (des)caminhos	41
CAPÍTULO II - RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: SITUANDO A ANÁLISE	51
2.1 Situando-me epistemologicamente.....	52
2.2 Situando a temática historicamente	56
2.3 A questão étnico-racial nos currículos escolares.....	62
2.4 Formação docente: a interculturalidade na perspectiva decolonial	68
2.5 NEABs no Brasil: espaços de formação intercultural decolonial.....	73
CAPÍTULO III – AS VOZES DO/AS PROFESSOR/AS NEGRO/AS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DOURADOS/MS	77
3.1 Formação docente para a discussão étnico-racial nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Dourados/MS	77
3.2 Formação acadêmica para a docência: a (in)visibilidade da questão étnico-racial	82
3.3 A Lei Nº 10.639/2003 e as mudanças na formação docente inicial	92
3.4 A formação continuada dos professores para a questão étnico-racial.....	101
3.5 Formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Dourados no olhar do/as entrevistado/as	105
3.6 A busca por alianças para a discussão étnico-racial: dificuldades e possibilidades.....	110
3.7 Dia da Consciência Negra: problematizando o tempo/espaço para a discussão étnico-racial	113
3.8 Racismo e discriminação: a percepção dos professores	118
3.9 Em defesa da efetivação da Lei Nº 10.639/2003.....	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	134

INTRODUÇÃO

Descrever e reescrever sobre “A temática étnico-racial no Ensino Fundamental: percepção dos professores sobre as práticas pedagógicas antirracistas” no âmbito do ambiente escolar é entender como essas práticas, advindas de um trabalho pedagógico que discute a temática étnico-racial, podem propiciar um conjunto de entendimentos e de conhecimentos sobre as relações étnico-raciais vivenciadas em nosso país.

A sociedade brasileira é constituída por um tecido multicultural em que se registra a presença de diversas culturas, as quais refletem atualmente a dificuldade de estabelecer relações sociais de igualdade com as diferenças. Essa dificuldade evidencia-se na classificação hierárquica das culturas, pois algumas são consideradas superiores e “normais”, e outras são invisibilizadas ou silenciadas, o que impede olhar o “outro” como igual na condição humana. Segundo Bhabha (1998):

A representação da diferença não deve ser lida apressadamente como o reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide fixa da tradição. A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformações históricas. (BHABHA, 1998, p. 20).

Seguindo essa concepção de Bhabha (1998), podemos ver a amplitude da representação da diferença em diversos contextos sociais. Convém que as relações se deem no contexto da interculturalidade que propõe trocas e interações, em busca de meios que garantam diferentes manifestações culturais, já inseridas no contexto educacional pela diversidade de alunos que caracteriza nossas escolas.

Preocupada com as diversas possibilidades interpretativas que o tema sugere, esta pesquisa tem como gênese minha dissertação de Mestrado, na qual desenvolvi¹ o estudo com o título *Os gestores escolares e a diversidade cultural nas escolas* (LISTON, 2014), o qual abarcou a seguinte problematização: Como os gestores percebem a diversidade cultural nas escolas? Nesse sentido, na minha dissertação, busquei levar o leitor a perceber que toda pesquisa tem seus caminhos/descaminhos.

De acordo com Moreira e Candau (2007, p. 40), esses caminhos/descaminhos podem ser entendidos como processos educativos que visam mostrar “[...] como se deve entender hoje a centralidade da cultura na sociedade e na educação”. Essa centralidade da cultura significa que ela está presente em todas as dimensões da sociedade. A cultura transforma-se no cotidiano dos sujeitos e, dessa forma, as identidades sociais. A centralidade da cultura, segundo Hall (1997, p. 25),

[...] refere-se exatamente à forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, tornando-se elemento-chave no modo como o cotidiano é configurado e modificado. Assim, a cultura não pode ser estudada como variável sem importância, secundária ou dependente em relação ao que faz o mundo se mover, devendo, em vez disso, ser vista como algo fundamental, constitutivo, que determina a forma, o caráter e a vida interior desse movimento.

Nesse contexto, a cultura é vista como uma interação entre os sujeitos, que produz identidades/diferenças, fazendo parte disso a educação. A interação dessas discussões no espaço escolar pode modificar as práticas pedagógicas de como discutir as identidades/diferenças.

Durante o processo de produção e defesa de minha dissertação, foram meses de leituras, escritas e reescritas, entrevistas com gestores das escolas localizadas no município de Costa Rica, localizado no Mato Grosso do Sul (MS). Mesmo passados quase oito anos da finalização da pesquisa, percebo, até o momento, como educadora, a persistência da incompreensão dos aspectos relacionados à diversidade cultural – identidade/diferença no ambiente escolar, principalmente no contexto das questões étnico-raciais. Nesse sentido, Silva (2018, p. 80) afirma que

[...] as diferenças culturais começam a tensionar suas fronteiras e a gritar por direitos e espaços que até então lhes foram negados. Movimentos, grupos e pessoas percebem e defendem a escola como um espaço para a convergência, significação, representação, construção, desconstrução e reconstrução de suas práticas culturais. Essa situação de encontros e desencontros permeados por diferentes lógicas culturais produz um descentramento na política homogeneizante da escola, gerando crises que repercutem na prática profissional dos docentes. Estes, muitas vezes formados a partir de uma perspectiva curricular monocultural, não encontram

¹ Nesta tese, uso a primeira pessoa do singular para tratar de minhas experiências da vida pessoal e acadêmica.

estratégias adequadas para lidar com tais situações, que podem até resultar na exclusão involuntária ou não das diferenças vindas das margens.

Da mesma forma, reconhece-se que a prática que nos leva a querer fazer diferente pode nos mostrar alguns pontos a serem defendidos. Dentre eles, merece destaque, segundo nosso entendimento, a formação inter/multicultural, em outras palavras, a preparação de professores para lidar com as identidades/diferenças culturais.

No contexto atual, é essencial que a escola seja vista como o espaço da discussão, das articulações com o processo pedagógico. Souza e Fleuri (2003, p. 54) descrevem que “[...] somos uma sociedade multiétnica constituída historicamente a partir de uma imensa diversidade de culturas”. Nessa perspectiva, Moehlecke (2009, p. 463) transcreve que a diversidade é apreendida

[...] em sua dimensão cultural, a diversidade é associada aos novos movimentos sociais, especialmente os de cunho identitário, articulados em torno da defesa das chamadas “políticas de diferença” [...]. Como direito à diferença, a diversidade articula-se à exigência de reconhecimento na esfera pública e política de grupos definidos como “minoritários”, “subalternos”, e por certas formas de feminismo.

Assim como nos referimos aos grupos “minoritários”, “subalternos”, e por certas formas de feminismo, estamos falando de figuras complexas, intensificadas pelos processos de exclusão, de discriminação. Bhabha (1998, p. 19) menciona que:

Inícios e fins podem ser os mitos de sustentação dos anos no meio do século, mas, neste *fin de siècle*, encontramos-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão.

Embora Bhabha (1998) esteja se referindo ao fim do século XX, esse processo de complexificação das identidades/diferenças desde então só se intensificou. Nessa vertente descrita pelo autor, é essencial entender que, ao nos referirmos às relações étnico-raciais, temos de ter o cuidado de mantermos tal conceito de forma temporal e contextual. Tal conceitualização nos chama atenção quando Bhabha (1998, p. 19-20) descreve que:

O afastamento das singularidades de “classe” ou “gênero” como categorias conceituais e organizacionais básicas resultou em uma consciência das posições do sujeito – de raça, gênero, geração, local institucional, localidade geopolítica, orientação sexual – que habitam qualquer pretensão à identidade no mundo moderno. O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividade originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade.

Torna-se relevante, portanto, percebermos se a escola tem proporcionado aos discentes o entendimento desses “entre lugares”, possibilitando a eles compreenderem que as identidades/diferenças são construções erigidas historicamente nos relacionamentos dos sujeitos entre si e de grupos sociais, a partir da diversidade de culturas, por meio de relações de poder.

Assim sendo, nesta tese, temos como objetivo geral analisar a percepção dos docentes negros sobre as práticas pedagógicas antirracistas que têm sido utilizadas na Educação Básica da Rede Municipal de Ensino (REME) de Dourados/MS para contribuir no enfrentamento ao racismo. Para tanto, estabelecemos como objetivos específicos:

- descrever o contexto histórico da produção do racismo no Brasil;
- caracterizar a luta dos movimentos sociais negros para a desconstrução do racismo;
- caracterizar os processos formativos aos quais os professores recorreram para trabalhar as relações étnico-raciais;
- descrever como os professores percebem as relações étnico-raciais presentes no espaço escolar; e por fim,
- identificar as práticas pedagógicas antirracistas que, segundo os professores, contribuem para desconstruir o racismo.

Para alcançar esses objetivos, desenvolvemos uma discussão voltada às práticas pedagógicas que discutem sobre as questões étnico-raciais, debates que, muitas vezes, foram velados, banalizados em ambientes escolares e que, em alguns aspectos do nosso tempo, ainda continuam sendo silenciados e subalternizados.

Como professora atuante na Educação Básica e no Ensino Superior por muitos anos, percebo o quanto é importante trazer para a formação continuada a discussão das questões étnico-raciais no ambiente educacional, uma vez que observo a ausência de ofertas em cursos de formação na área da Educação, anteriormente e até os dias atuais, que não ofertam disciplinas eletivas e optativas² que tragam essa temática para formar os docentes.

² “As disciplinas eletivas e optativas surgem no cenário da Educação Superior brasileira a partir da Reforma Universitária de 68, com a introdução do regime de matrícula por disciplina, em substituição ao regime seriado. Ao mesmo tempo, é introduzido o sistema de crédito para o controle da integração curricular dos cursos superiores. No regime seriado, vigente em todas as instituições de educação superior (IES) brasileiras, até 1968, o currículo de cada curso de graduação era integrado por um rol rígido de disciplinas, todas obrigatórias. Os alunos do curso eram obrigados a cursar todas as disciplinas do respectivo currículo. [...]. **Nas disciplinas optativas** o aluno é levado a optar por uma ou mais disciplinas de um leque de disciplinas ofertado no PPC [Projeto Pedagógico do Curso], para cumprir determinado número de créditos ou de carga horária. Essas disciplinas ou unidades curriculares ou componentes curriculares, geralmente, apresentam congruência com a área de formação profissional escolhida, podendo representar aprofundamento de estudos em determinado campo de estudo dessa mesma área. [...]. **As disciplinas eletivas**, geralmente, são escolhidas livremente pelo aluno entre as disciplinas dos demais cursos da IES e que não estejam incluídas entre as disciplinas optativas.

Essas abordagens têm sido tema de perguntas nas Universidades, nos processos de avaliação de cursos (reconhecimento e ou/recredenciamento), na área de Licenciatura, em que os docentes são questionados sobre a existência da abordagem de questões étnico-raciais no currículo acadêmico. Interessante que diversas são as respostas, mas fica evidente que essas discussões são extremamente necessárias, partindo do pressuposto de que, hoje, uma parte dos alunos que se encontra nas universidades públicas e privadas são cotistas. Estes são contemplados por meio de cotas raciais negras, indígenas, pessoas com necessidades especiais, estudantes que cursaram integralmente o Ensino Médio em escolas públicas e os que são oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário-mínimo e meio *per capita*, de acordo com que determina a Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012b).

Estes estudantes, que são parte do universo acadêmico, têm levado muitos docentes a repensarem suas práticas pedagógicas. Para uma grande maioria desses alunos cotistas, a presença na universidade significa a oportunidade de ser reconhecido ou ser o primeiro da família a ingressar em uma universidade, para romper barreiras, para transpor limites, para oportunizar novos lugares, novos espaços para si e seus familiares.

Tais oportunidades, por diversas vezes, se fecham ou se fecharam ao longo dos anos. Foram silenciadas na Educação Básica, em que o aluno negro sempre foi visto como o descendente de escravo, apresentado nos livros didáticos ou por algumas pessoas que sempre diziam e continuam reafirmando que o homem e a mulher negra nasceram para ser empregados e nunca empregador. Ademais, são vistos como pessoas do mal, pois, muitas vezes, a sociedade não conhece suas crenças: como a umbanda e o terreiro, por exemplo, e os associam com a presença de espíritos ruins.

Nesse sentido, reporto-me à pesquisa de Backes (2019), o qual descreve que, segundo os descendentes de alemães, que vivem em uma região de colonização alemã, somente aquele povo ou seus descendentes se identificam como pessoas trabalhadoras. As demais pessoas, nesse caso específico os negros, são vistas por descendentes de alemão como pessoas que não se esforçam, que não batalham, evidenciando-se, assim, uma representação negativa da identidade do homem/mulher negro/a. Segundo Backes (2019, p. 25-26):

Para os descendentes de alemães, são contrapostas à construção de representações de um outro, não-branco e avesso a tudo que demandasse esforço. Um outro identificado como índio/negro. São comuns ainda, hoje, nessa comunidade, as

Como a própria palavra revela, o aluno elege a(s) disciplina(s) que entende possa(m) enriquecer a sua formação acadêmica ou profissional. A disciplina eleita pode não ter nenhuma ligação com a formação profissional pretendida” (FRAUCHES, 2012, n.p., grifos nossos).

expressões inferiorizantes e estereotipadas “tipo índio” e *ein schwarzes Weiß* (um branco negro), na construção de suas identidades/diferenças em relação a essas populações. O “tipo índio”, expressão utilizada em português, tinha cunho de tolerância em relação às pessoas brancas, descendentes de alemães, que ainda não haviam conseguido estabilidade socioeconômica em suas comunidades. Eram pessoas que, em diferentes situações, faziam biscates, movia-se de uma propriedade à outra, para exercerem tarefas de capina e colheita, e eram de certa forma, dignos de benignidade. Já o *ein schwarzes Weiß* (branco negro), expressão idiomática que perde um pouco de sua força produtiva de diferença quando traduzida literalmente para o português, refere-se ao negro como produção simbólica, que passa a encarnar tudo o que não é bem visto, julgado como mal e indesejável. Assim, ao contrário do “tipo índio”, que, à medida que conseguisse auferir estabilidade socioeconômica, mediante um trabalho estável, passaria a fazer parte da comunidade, mesmo que em condições inferiorizantes, para o *ein schwarzes Weiß*, não haveria essa possibilidade, visto que era “igualado” ao *ein schwarzes Schwarz* (um negro preto). No espírito de colonialidade germânica local, o negro representa o mal que deve ser vigiado, controlado e eliminado, impedido, inclusive, de presença e, quando passível de nomeação, o é como negação do indesejável e de caracterização do que deve ser eliminado.

As pesquisas do campo étnico-racial e do Grupo Modernidade/Colonialidade³ mostram que não são somente os descendentes de alemães que têm essa concepção dos negros. De modo geral, a sociedade brasileira, marcada pelo ideal de branqueamento, vê os negros dessa forma.

Ainda nos deparamos com pessoas que, quando veem uma mulher negra ou o homem negro de roupa toda branca ou somente de turbante, as associam ao mal ou a uma crença do mal, tabus adquiridos por falta de conhecimento. O seu modo de ser, sua cultura, a cultura de seu povo, continua sendo massacrada, inferiorizada, vista como a fonte do mal, como diz Skliar (2003).

Retomamos, assim, a questão das identidades/diferenças que são vistas a partir das representações e dos símbolos. Nos escritos de Valadão e Backes (2019), podemos observar a relevância de questionar o próprio entendimento de cultura:

Os Estudos Culturais surgem promovendo abalos na teoria cultural nos meados do século XX na Inglaterra, com a preocupação de colocar em xeque o conceito de cultura ligado à erudição, à “alta” tradição literária e artística, defendendo a ideia de cultura como central na constituição de todos os aspectos da vida social e no questionamento radical de que há uma alta e uma baixa cultura. Até então, aceitava-se que havia uma cultura elitista dominante – produtora de verdades incontestáveis e universais –, em detrimento de uma cultura de massa, popular, caracterizada pela barbárie e pela incapacidade intelectual, social e política, necessitando, dessa forma, dos detentores de uma “alta cultura” para organizar, moralizar e fixar os significados

³ “Formado por intelectuais latino-americanos no fim dos anos 1990, [o grupo] defende que uma razão descolonial interroga, desde a colonização e bem antes dos autores pós-coloniais ingleses, as heranças coloniais do mundo, com foco principal na América Latina. O M/C deriva do Grupo Latino-americano dos Estudos Subalternos, fundando em 1992 – ano de reimpressão do texto hoje clássico de Aníbal Quijano ‘Colonialidad Y Modernidad-racionalidad’ –, por um grupo de intelectuais latino-americanos e americanistas que viviam nos Estados Unidos, entre eles Walter D. Mignolo, Catherine Walsh, Boaventura de Souza Santos e o próprio Quijano”. Fonte: <https://www.pressreader.com/brazil/select-brazil/20220314/282870849301244>. Acesso em: 20 nov. 2021.

que circulariam como necessários e indispensáveis para todos. (VALADÃO; BACKES, 2019, p. 4).

Valadão e Backes (2019), nesse contexto, mostram que, para que entendamos as identidades/diferenças, precisamos nos remeter ao momento histórico dos Estudos Culturais. A cultura deve ser vista como prática social de todos os seres humanos. Dessa forma, podemos perceber como é o nosso olhar sobre o outro. Ainda abarcados nos escritos dos referidos autores, podemos dizer que, ao questionarmos a ideia de alta e baixa cultura, temos outra compreensão das identidades e das diferenças:

Junto com esse questionamento, veio também a mudança de compreensão das identidades/diferenças, que deixam de ser vistas como biológica e naturalmente definidas e passam a ser entendidas como construções históricas, sociais e culturais. No que tange à identidade e à diferença, algumas questões tornaram-se objeto de estudo e reflexão a partir de pesquisas sobre raça, etnia, gênero, modernidade e pós-modernidade, dentre outras temáticas, o que permitiu o deslocamento do foco da identidade e da diferença vistas como um conjunto de referências estáveis e sedimentadas, seja pela herança biológica, seja pela referência histórica (ancestral comum), para um prisma em que a cultura e o social são o chão sobre o qual são construídas. (VALADÃO; BACKES, 2019, p. 4).

Conquanto, Valadão e Backes (2019) mencionam que essa virada foi de suma importância, uma vez que: “É por meio da representação, assim compreendida, que a identidade e a diferença adquirem sentido. É por meio da representação que, por assim dizer, a identidade e a diferença passam a existir. Representar significa, neste caso, dizer: ‘essa é a identidade’, ‘a identidade é isso’” (VALADÃO; BACKES, 2019, p. 4).

Essas representações dão-se sempre no campo das relações sociais de poder. Historicamente, alguns grupos têm imposto a sua identidade como legítima, subalternizando e inferiorizando as demais. Notadamente, no contexto da colonização, a identidade europeia foi sendo imposta como a única adequada. Conforme Steyn (2004, p. 115),

[...] a branquitude que é considerada como produto da dominação colonial europeia, estando diretamente relacionada à supremacia branca global, sendo impossível compreendê-la desconsiderando as relações de poder que lhe deram origem [...]. Nesse sentido, a branquitude remete necessariamente ao contexto de expansão colonial europeia. É um constructo ideológico extremamente bem-sucedido do projeto modernidade de colonização [...] um constructo do poder: os brancos, como grupo privilegiado, tomam sua identidade como uma norma e o padrão pelos quais os outros grupos são medidos.

Diante dessa citação, vemos que a branquitude é foco central das discussões que envolvem o poder. Os brancos sempre foram e continuam sendo um grupo privilegiado. Assim sendo, reportamo-nos a Gomes (2003a, p. 76) quando descreve que

[...] o que nos faz mais semelhantes ou mais humanos são as diferenças. E é com esse olhar que ela pensa a relação entre cultura negra e educação. Assim, parto da concordância de que negros e brancos são iguais do ponto de vista genético, porém

discuto que, ao longo da experiência histórica, social e cultural, a diferença entre ambos foi construída, pela cultura, como uma forma de classificação do humano. No entanto, no contexto das relações de poder e dominação, essas diferenças foram transformadas em formas de hierarquizar indivíduos, grupos e povos. As propriedades biológicas foram capturadas pela cultura e por ela transformadas. Esse processo, que também acontece com o sexo e a idade, apresenta variações de uma sociedade para outra.

É a partir dessas variações, das relações de poder, que ainda vemos a questão da hierarquização, da dominação dos brancos sobre os negros. Assim, mais uma vez, recorreremos às colocações de Gomes (2003b), visto que, ao pensar sobre as relações de poder, mostra que elas estão presentes nas culturas:

É nesse campo que foram construídas as diferenças étnico/raciais. Apelar para a existência da “raça” do ponto de vista da genética é, atualmente, cair na cilada do racismo biológico. Todos concordamos que “raça” é um conceito cientificamente inoperante. Porém, social e politicamente, ele é um conceito relevante para pensar os lugares ocupados e a situação dos negros e brancos em nossa sociedade. Quando o movimento negro e pesquisadores da questão racial discutem sobre a raça negra, hoje, estão usando esse conceito do ponto de vista político e social, com toda uma resignificação que o mesmo recebeu dos próprios negros ao longo da nossa história. (GOMES, 2003b, p. 78).

Nesse sentido, quando discutimos, na escola e na academia, principalmente na área das Ciências Sociais, as questões de raça, de racismo e de cultura negra, se trata de uma discussão política. Se não se politizar a “raça” e a cultura negra, caímos fatalmente nas malhas do racismo e do mito da democracia racial. Essa politização da raça e da cultura negra foram conquistas do movimento social negro, de uma boa experiência decolonial.

Nesse contexto, é importante sabermos que estamos entrando em um terreno complexo, em que identidades foram fragmentadas, a autoestima destruída, mas o Movimento Negro lutou e luta para que a identidade negra seja positivada. Para Gomes (2003a), é nesse sentido que temos de entender que a fome, a pobreza e a desigualdade têm incidido com mais contundência sobre os descendentes de africanos em nosso país do que em relação ao segmento branco. Assim, a reversão desse quadro diz respeito à construção de políticas públicas específicas, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior.

Gomes (2003a) descreve, ainda, que essa reversão significa resgatar a positividade dessa cultura, a sua beleza, a sua radicalidade e a sua presença na constituição da nossa formação cultural. Assim, torna-se cada vez mais importante que se reflita sobre a cultura negra. É preciso, dessa maneira, considerarmos as lógicas simbólicas construídas ao longo da história por um grupo sociocultural específico: os descendentes de africanos no Brasil.

Se partirmos do processo histórico do nosso país, vemos que somos uma nação

miscigenada. A maioria da sociedade brasileira encaixa-se nesse perfil, uma vez que a maior parte dos brasileiros é descendente de africanos. Embora a maioria dos brasileiros seja descendente de africanos, a rigor, o Brasil caracteriza-se como um país racista, no qual os negros continuam, até os dias atuais, sofrendo uma forte discriminação racial, social, econômica e política.

Em relação a essas questões, temos de refletir: Como são desenvolvidas as práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais no espaço escolar? Qual referência é utilizada para a caracterização dos sujeitos negros nas aulas e nas atividades pedagógicas do currículo? Quais os conteúdos que, de fato, estão sendo ministrados para o entendimento da história e cultura negra?

São múltiplos os pensamentos, flexíveis de mudanças, questionamentos e, sobretudo, cheios de surpresas. Assim, esta tese está estruturada em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

No primeiro capítulo, descreverei como foi pensada a construção da trajetória desta tese, os caminhos percorridos por mim ao longo dos anos no contexto acadêmico e profissional até chegar ao Doutorado. Não é somente um Currículo *Vitae*, mas também uma conquista de vida, em que irei articular o meu percurso que não se finda, que continuará e tem me levado a olhar de forma mais reflexiva os questionamentos existentes no que tange às discussões das questões étnico-raciais no ambiente escolar, que aqui serão problematizadas. Apresentamos, ainda, a contribuição de alguns pesquisadores e um estado do conhecimento, com recorte entre os anos de 2016 e 2019. Trata-se de autores que também abordaram assuntos referentes à temática em questão ou que estejam próximos a esta discussão, para que estas venham a dialogar com os escritos desta pesquisa.

Assim sendo, a viagem pelo saber é infundável, há novos conhecimentos que nos tiram da zona de conforto, nos fazem pensar além das linhas, sejam estas retas ou tortuosas. O importante é que nos levem ao lugar do aprendizado, do olhar além do horizonte, do fazer pensar sem medo, de transgredir passos e passos e que se nos deixem sem respostas, que pelo menos produzam novas reflexões.

No segundo capítulo, narrarei como me situo epistemológica e historicamente no contexto das pesquisas e dos eventos históricos marcantes no processo histórico das políticas públicas dos movimentos sociais. Apresento como se dá a questão étnico-racial nos currículos escolares, como a formação docente para a interculturalidade é vista na perspectiva decolonial no espaço escolar, trazendo, assim, a importância do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) no Brasil e suas contribuições para a formação intercultural decolonial.

No terceiro e último capítulo, discorro sobre as vozes do/as professor/as protagonistas desta pesquisa, quais são as suas percepções na qualidade de educadores, de como acontece à prática pedagógica antirracista dentro dos ambientes formativos e escolares em que atuam, a partir da criação da Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003).

CAPÍTULO I – CAMINHOS: O INÍCIO DE TUDO...

É a partir deste ponto que começo a traçar os caminhos a seguir, de onde eu vim e para onde quero ir; em outras palavras, aonde quero chegar com os diálogos e com as reflexões advindas das minhas inquietações que surgiram na construção desta tese e da minha trajetória acadêmica e profissional. Trago também, neste capítulo, a metodologia para a construção deste estudo e os atores principais da pesquisa.

1.1 De onde vim e para aonde quero ir...

Nesta seção, descrevo minha trajetória acadêmica e profissional vivenciada até os dias atuais. Entendo, a partir dos Estudos Culturais, que a história de vida do pesquisador é constitutiva do seu modo de compreender a realidade e as relações étnico-raciais. Por isso, a relevância de trazê-la para a tese. Faço um relato da minha formação acadêmica e profissional, visando, sempre que possível, relacionar as opções pelos cursos de formação com as tendências de cada momento da minha trajetória profissional.

Os primeiros passos para a universidade foram fortemente marcados por decisões decorrentes de minha formação no curso médio. Motivada por razões sociais da época e pela convivência com educadores, avó, mãe e tias professoras, resolvi ingressar na Faculdade de Pedagogia, em 1987. Pedagogia não foi a minha primeira opção, pois queria fazer, na época, Psicologia, mas, como não tinha condições de estudar em outro estado, decidi cursar Pedagogia. Estudei em Fátima do Sul, na extinta Faculdades Integradas de Fátima do Sul

(Fifasul), por ela oferecer o curso no horário noturno, pois eu trabalhava em horário comercial.

Ingressei na faculdade em 1987 e, no mesmo ano, também fiz uma complementação do Curso de 2º Grau para Habilitação Específica para o Magistério do 1º Grau – 1ª a 4ª Séries, pelo meu interesse em ministrar aula na Educação Básica e por, no período da Graduação, ter me identificado com disciplinas específicas, como: História da Educação, Didática e Metodologia do Ensino de 1º Grau. No mesmo ano em que estava terminando o Curso de Pedagogia, em 1989, resolvi fazer, com a Graduação, cinco cursos de extensão universitária ofertados pela Fifasul: Didática, Currículos e Programas, Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior, Psicologia Educacional e Metodologia e Prática do Ensino Superior, cada um com 40 horas, que foram ofertadas aos sábados a cada 15 dias.

Terminei a Graduação de Pedagogia em 1989. No ano de 1990, ingressei no Curso de Letras, também na Fifasul, me formando em 1991, com Habilitação: Português, Inglês e Respectivas Literaturas, para dar continuidade à minha trajetória acadêmica e profissional, pois, no ano de 1989, abri, com minha mãe, uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental, o Centro de Orientação e Núcleo Educacional Douradense (Coned), na cidade de Dourados/MS, em que atuei como Diretora.

De 1991 a 1994, também me dediquei à docência, ministrando aula no Curso de Magistério, no Centro Educacional Osvaldo Cruz de Dourados. No ano de 1995, fiz minha primeira Pós-Graduação *Lato Sensu*, em Metodologia do Ensino Superior, oferecida pela Fifasul. Na época, somente professores de Universidades tinham possibilidade maior de ingressar em cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, ou acadêmicos das Instituições Públicas. Já com esse período previamente definido e consolidado de minha trajetória acadêmica e profissional, dediquei-me a estudar e a participar de diversos Seminários, Palestras e Encontros na área da Educação.

Em meados de março de 1998, por motivos pessoais, resolvemos vender a escola e nos mudar para o Paraná, para a cidade de Francisco Beltrão. Nesse mesmo ano, fui docente na Rede Particular e Estadual de Ensino, ministrando aulas para alunos do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como atuava na docência, mesmo já especialista, vi-me motivada novamente a fazer outra Pós-Graduação *lato sensu*, em 1999, oferecida pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), em Gestão Institucional, terminando em 2001. Foi nesse período de novas leituras e estudos que me deparei com mais algumas disciplinas que foram essenciais para minha formação

continuada no campo da pedagogia: Planejamento Institucional, Gestão de Instituições Públicas e Avaliação Institucional.

No final do ano de 2001, retornamos ao Mato Grosso do Sul, precisamente para Campo Grande. Afastei-me da docência até o ano de 2007. Foram seis anos envolvidos em outros projetos profissionais, que me fizeram refletir sobre a minha vida profissional na área da Educação, que havia deixado para trás. Percebendo tal rompimento em minha carreira profissional, decidi voltar ao banco acadêmico em 2004, quando ingressei no Curso de Biblioteconomia, oferecido pelo Instituto de Ensino Superior da Fundação Lowtons de Educação e Cultura (Funlec). Formei-me em julho de 2007. Nesse mesmo ano, fui convidada a trabalhar na Faculdade de Educação de Costa Rica (Fecra), como bibliotecária. Por isso, mudei-me para Costa Rica/MS em agosto de 2007, onde permaneci até o ano de 2013.

Essa mudança, na época, foi uma virada profissional muito importante em minha vida, pois foi a partir desse momento que me vi novamente envolvida com o campo acadêmico. Trabalhando como bibliotecária, tive a oportunidade de ministrar aulas nos cursos de Pós-Graduação que são oferecidos pela Faculdade, tendo também a oportunidade de orientar alunos da Graduação em seus Trabalhos de Conclusão de Curso. Ministrei aulas na Disciplina Oficina de Leitura e Produção de Texto, no Curso de Pedagogia, de 2011 a 2012. Essa fase foi essencial para a minha formação profissional na área da docência universitária.

Na Fecra, também fiz parte da Comissão Própria de Avaliação (CPA), de 2009 até 2012, e, em 2012, assumi a Presidência dessa Comissão. Residindo em Costa Rica e com minha experiência na área da Biblioteconomia, fui convidada, em 2008, para coordenar a Biblioteca Escolar da Escola Municipal Professor Adenocre Alexandre de Moraes, que é Polo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) na modalidade Educação a Distância (EAD). Até o fim de 2012, fiquei responsável pela coordenação da Biblioteca Escolar, da Biblioteca Pública e da Biblioteca Comunitária do Município, com o cargo de Assessora, atuando na área da Cultura, participando de diversos Congressos e Encontros na área cultural, implantando, em 2010, o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), Comitê Costa Rica, que realizou sua Primeira Feira do Livro em 2011.

No período em que atuei como Assessora na Prefeitura, contribuí muito para a área da formação educacional, como coordenadora do “Projeto Arte & Ambiente no Salto do Sucuriú”, que teve o objetivo de promover a educação ambiental e a conscientização da comunidade para a importância da preservação do ambiente. Em 2011, fiz parte da equipe técnica do Projeto Prefeito Empreendedor, de Costa Rica, na qual o prefeito, daquela época,

recebeu o prêmio estadual na categoria Lei de Responsabilidade Fiscal e concorreu ao Prêmio Nacional, em Brasília, no ano de 2012.

De 2008 a 2012, período em que trabalhei na Prefeitura, fiz diversos projetos na área cultural, recebendo verbas para Modernização e Ampliação de Acervo da Biblioteca Pública Municipal. Um deles foi o projeto Inclusão Digital, oferecido para pessoas de baixa renda, com objetivo de ingressá-los no mercado de trabalho, e Projetos de Leitura. Além desses, organizei e participei de eventos na área cultural e na de política do desenvolvimento urbano.

Foi a partir dessas novas oportunidades que, em 2008, resolvi ingressar no Programa de Mestrado em Ciência da Informação, oferecido pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) de Marília. Participei de todo o processo seletivo, não consegui a vaga de aluna regular, mas como aluna especial. Durante todo o ano de 2008, viajei durante dez meses, perfazendo dois mil quilômetros, toda semana, para cursar duas disciplinas, para que, no final desse mesmo ano, tentasse novamente a seleção para aluno regular do programa. Foi um ano de grandes conhecimentos, porém, mesmo com toda essa dedicação, não consegui ingressar no programa de Mestrado dessa Universidade.

Acredito que a linha de pesquisa que escolhi já tinha alunos egressos da própria instituição que foram bolsistas de iniciação científica, portanto, com um currículo mais qualificado, dificultando a minha entrada no programa, pois não tive tais oportunidades. Novamente, tentei ingressar no Mestrado, dessa vez em 2010. Participei da seleção do Mestrado em Letras, oferecido pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), mas também não fui aprovada.

Independentemente dessas dificuldades que enfrentei para ingressar no Mestrado, não desisti de meu sonho: ser mestra. Por isso, mesmo fazendo outra Pós-Graduação em Gestão Pública Municipal, na área de concentração da Administração Pública, oferecida pela UFMS a distância no Polo de Costa Rica, tentei, novamente. Dessa vez, o ingresso no Mestrado em Educação, na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), deu-se em 2012, quando fui selecionada.

Como podemos observar, minha trajetória de formação e atuação profissional, até esse momento, não esteve ligada à questão de estudos sobre diversidade, identidade, racismo, sexualidade e crenças, mas isso não significa que eu não percebia que ela se fazia presente no espaço escolar, nas universidades, nas políticas públicas, na sociedade e em minha vida pessoal. Contudo, coloco, aqui, que as leituras, as discussões, meu olhar profissional e de formação acadêmica sobre esses assuntos começaram a ter mais sentido para mim quando

participei da seleção do Mestrado oferecido pela UCDB, Processo Seletivo/2012. No ato da inscrição, era necessário informar o objeto do aprofundamento, inclusive a possível temática de dissertação.

Optei pela linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena. A escolha da área deu-se pelos debates existentes no ambiente escolar e acadêmico sobre as diversas culturas, as identidades/diferenças que se encontram nesses ambientes e a participação em Seminários e Encontros da área. Esse período, de fato, fez-me perceber que o racismo, as questões religiosas, a questão de gênero e o racismo entre as pessoas era tão forte, que, tendo sofrido discriminação quando criança, e até os dias atuais, me dei conta de que ainda era uma pessoa daltônica cultural.

O daltonismo cultural tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais e comunitárias ou a não colocá-las em evidência na sala de aula por diferentes razões: a dificuldade e falta de preparo para lidar com estas questões, o considerar que a maneira mais adequada de agir é centrar-se no grupo “padrão”, ou, em outros casos, por, convivendo com a multiculturalidade. Quotidianamente em diversos âmbitos, tender a naturalizá-la, o que leva a silenciá-la e não considerá-la como um desafio para a prática educativa. (CANDAUI, 2008, p. 27).

Diante desse meu olhar daltônico, ou até mesmo do medo de debater sobre essas temáticas, foi de grande valia a minha formação docente continuada em nível de Mestrado e, ainda de forma tímida, perceber que os estudos desses temas não só eram importantes no contexto da academia, mas como algo que eu necessitava aprender, conhecer, para contribuir para a construção de uma educação não discriminatória.

Foi muito gratificante, portanto, pessoal e, depois, profissionalmente, fazer parte do referido Programa, que teve início em fevereiro de 2012, e ter sido bolsista do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Prosup/Capes). Além de participar das aulas, dos seminários e das orientações individuais, eu participava de estudos em dois Grupos de Pesquisa: Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade e do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Diferenças Culturais.

Como aluna do Programa de Mestrado e Bolsista do Prosup/Capes, fui contemplada, em novembro de 2012, com um intercâmbio educacional entre a UCDB e a *University of Manitoba* (Canadá), por meio do programa *Students for Development* (SFD) [Estudantes para o Desenvolvimento). Viajei em janeiro de 2013 e retornei, ao Brasil, em abril do mesmo ano. Com essa oportunidade, abri mão dos cargos que ocupava: desliguei-me

da Fecra e da Prefeitura em dezembro de 2012, para ingressar nessa nova experiência acadêmica.

Foram três meses de grande aprendizado. Conheci uma cultura diferente, uma educação comprometida com a formação acadêmica e deparei-me com realidades de pesquisa totalmente diferentes daquela que vivenciei no Brasil. Foi uma oportunidade única, fundamental para o compartilhamento de novos conhecimentos. Participei de aulas de Mestrado e Doutorado na área do Desenvolvimento Social, Teoria e Prática da Faculdade de Ecologia Humana na *University of Manitoba*, Winnipeg/Canadá. Visitei a Faculdade de Educação e conheci a área que estuda a diversidade cultural no ambiente acadêmico. Essa experiência foi, para mim, um marco em minha vida acadêmica e profissional, pois, a partir desse intercâmbio, percebi que tinha capacidade para alcançar novas oportunidades profissionais, uma vez que a troca de conhecimentos se torna essencial para novos aprendizados. Recebi, então, do meu Orientador do Canadá uma carta de recomendação ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado e Doutorado da UCDB.

Nesse período que me encontrei em estudo na *University of Manitoba*, obtive um maior crescimento acadêmico, pois realizei uma intensa pesquisa sobre as questões indígenas no Canadá. Participei de apresentações de palestras, seminários, *workshops* e visitas a centros de pesquisa em Winnipeg. Residindo no Canadá, aproveitei também para aperfeiçoar meu inglês. Participei, dessa maneira, de cursos de conversação, de leituras de textos acadêmicos referentes à minha área de pesquisa do Mestrado e fiz visitas ao *campus* da Faculdade de Ecologia Humana na *University of Manitoba*. Participar desse período de aulas trouxe-me um olhar para a diversidade de culturas e para as pessoas que estudam e transitam naquele espaço acadêmico e escolar: canadenses ou não.

Foi a partir dessas vivências, participando das aulas e visitas pelo *campus* da Faculdade de Ecologia Humana na *University of Manitoba*, que visitamos um espaço feito propriamente para atender a estudantes indígenas, “os aborígenes⁴”, chamado *Aboriginal*

⁴ Traduzido do Francês para o Português: “Os descendentes dos primeiros ocupantes são chamados de aborígenes, nativos. O adjetivo aborígine foi consagrado na Lei da Constituição de 1982 (Parte II, s. 35, parágrafo 2): ‘Nesta lei, “povos indígenas do Canadá” incluem os índios, Inuit [sic] e Métis do Canadá. É também este termo que é usado, em particular, pelas Nações Unidas, pela Organização dos Estados Americanos e no Léxico da ALCA*, onde o nome francês nativo é traduzido por nativos e indígenas para o inglês, pelos indígenas em espanhol e pelos povos indígenas em português. No Canadá, os indígenas também são chamados de Primeiras Nações. O termo aborígine, entretanto, vem do latim ab (‘de’) e origo, -inis (‘origem’, ‘nascimento’), e significa ‘quem está presente no país desde sua origem’. Designa um indígena cujos ancestrais são considerados a origem do assentamento. É particularmente usado para falar sobre os habitantes originais da Austrália, embora possa ser aplicado a outros ocupantes anteriores. Além disso, é o mesmo termo que encontramos em inglês para designá-los. É sinônimo de nativo, do qual difere apenas na etimologia. Quanto ao termo indígena, também é polissêmico. Sinônimo de nativo, designa tanto 1) uma pessoa que é originária do país

Student Centre – Centro de Estudantes Aborígenas. É um local com sala de estudos individuais e em grupo, sala de seminários muito bem equipada, espaço de descanso, com apoio psicológico e social para que esses alunos se sintam incluídos dentro do espaço universitário. Todavia, a primeira observação que fiz é que esse lugar, no qual os estudantes aborígenes se sentem protegidos, se torna mais um ambiente de exclusão, pois fica longe dos outros espaços. O *Aboriginal Student Centre* fortalece a cultura dos aborígenes, porém é uma cultura ainda não respeitada, vista, ainda, como “inferior”.

Assim, a percepção que tive desse local é de que os alunos aborígenes possuem seu espaço próprio e que ali é seu lugar e que a questão da inclusão social ainda é algo a ser constantemente discutida. Ter um espaço não é o problema; no entanto, esse espaço deveria ser intercultural, com troca de ideias entre diversas culturas e não somente a local.

Algo que ficou nítido em outras visitas que fiz ao espaço é que eles não se misturam com outros grupos sociais, nem no momento do “almoço”, nos restaurantes ou cafés da universidade. Eles ficavam dentro do Centro, pois pareciam ter medo do contato com outras pessoas, provavelmente porque sabem que serão discriminados. Eu enxergava os alunos aborígenes fazendo parte do ambiente acadêmico em momentos de algumas aulas, uma vez que são considerados pelos professores da universidade como alunos com muita dificuldade de aprendizado.

Cabe ressaltar que, embora esse espaço seja uma conquista desse povo, a educação intercultural está longe de acontecer dessa forma. Como descreve Candau (2016a, p. 808):

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença.

Mesmo percebendo que não existe dentro da universidade essa Educação Intercultural, cada escola em Winnipeg, segundo o diretor do *Aboriginal Student Centre*, é obrigada a incluir crianças aborígenes na escolas públicas de Winnipeg, onde estes devem apresentar resultados de desempenho estudantil, para serem inseridos no ambiente acadêmico.

onde vive, em oposição a estrangeiros, imigrantes e conquistadores; 2) uma pessoa que pertence a uma etnia existente em um país anterior a sua colonização, em oposição aos colonos; e 3) uma pessoa que sempre se estabeleceu no território que ocupa. Este termo tem, no entanto, em francês, uma conotação colonialista, embora seja usado em espanhol e português (indígenas) sem qualquer conotação pejorativa” (CHRONIQUES DE LANGUE, 2011, n.p., tradução nossa).

Além desses alunos que estudam nas escolas públicas de Winnipeg, a cidade ainda possui duas escolas indígenas, as quais possuem seu próprio currículo escolar: *Niji Mahkwa - Grades: N-8* (do ensino primário ao secundário) e a *Children of the Earth [Filhos da Terra] - Grades: 9-12* (High School – Ensino de 2º grau). Na escola *Children of the Earth*, eles incorporam valores aborígenes e perspectivas na vida cotidiana de seus alunos. Acreditam em uma abordagem holística da educação que integra o bem físico, acadêmico, social e espiritual de seus alunos. Reconhecem que os seus estudantes têm atitudes, desejos e habilidades que são muito diferentes e que a mudança dos tempos apresentam novos desafios e demandas. Por isso, acreditam que a finalidade básica da educação é fornecer um caminho por meio do qual cada indivíduo pode realizar o autorrespeito, a autorrealização e sua relevância em uma sociedade dinâmica.

Nesse contexto, o meu diálogo inicial sobre o olhar para a Diversidade Cultural, naquela escola, aconteceu a partir de minha apresentação via *Skype* no dia 1 de abril de 2013 para os acadêmicos que faziam parte do Grupo de Pesquisa e Estudos em Tecnologia Educacional e Educação a Distância (GETED) da UCDB, em que abordei a Diversidade Cultural (Identidades/diferenças dos alunos aborígenes), pontuando dois olhares: o primeiro focou os alunos aborígenes do Ensino Superior, como são tratados dentro desse ambiente. Como segundo olhar, abordei as escolas públicas de Winnipeg e como elas trabalham a diversidade cultural. Elas possuem uma formadora específica para trabalhar essa questão com professores e diretores, colocando a existência também de duas escolas indígenas com seu currículo próprio, que embasa a religiosidade (suas crenças e seus conhecimentos por meio de sua própria cultura).

A partir dessa abordagem, no dia 10 de abril, com a formadora educacional, responsável pelo trabalho pedagógico que aborda as questões das diversidades culturais nesses espaços escolares, fomos conhecer três escolas no Bairro St. James. A escola que me chamou mais atenção foi a *Collège Sturgeon Heights Collegiate*, cuja missão está empenhada em desenvolver cidadãos globais com mentes questionadoras e corações compassivos. Com 1.500 alunos, além de funcionar o ensino regular (por disciplina), é oferecida aos estudantes oficinas de qualificação, com todo o acompanhamento de profissionais especializados na área. São estes os cursos de formação: Cozinha, Mecânica, Marcenaria, Cabelereiro, Fotografia, *Web designer*, Gráfica e Música.

Esses cursos, além de serem oferecidos para os alunos da escola, são abertos também à comunidade local. O curso de mecânica atende também a pessoas em fase de reabilitação nas prisões, saem durante o dia e retornam a noite para a prisão, é uma das formas

de incluírem essas pessoas na comunidade. Os alunos dessa escola, na maioria das vezes, já saem com vantagem em seu curso de Graduação por possuírem uma formação profissional.

A escola leva seus alunos de música duas vezes por ano a Cuba para aprenderem mais sobre a música e participarem de oficinas realizadas naquele país. A língua inglesa e francesa ministrada nessa escola é equivalente, possuem o mesmo valor perante a comunidade; assim, o aluno pode escolher em qual língua ele quer assistir a sua aula. Os estudantes que já têm o inglês como língua materna escolhem estudar francês, pois, quando possuem as duas línguas, conseguem emprego com maior facilidade.

Na *Collège Sturgeon Heights Collegiate*, existe uma sala para imigrantes aprenderem o inglês. No momento de nossa visita, havia duas brasileiras. É uma aula interativa, em que os alunos aprendem a língua de forma lúdica, com acompanhamento de metodologias diferenciadas. Alguns estudantes, imigrantes, refugiados e intercambistas (uma média de 30 estudantes) têm acompanhamento psicológico para sua inclusão nesse espaço. São quatro profissionais psicólogos que atendem todos os dias das 8 às 16 horas.

Todas as salas de aula possuem quadro interativo, espaço de leitura e computadores que podem ser utilizados durante as aulas para pesquisa e aulas interativas. A escola, além de salas de aula, possui um espaço destinado para trabalhar com alunos que precisam um acompanhamento mais direcionado à sua aprendizagem, sempre acompanhado de um profissional qualificado.

Essa escola atua muito com a questão da diversidade cultural, principalmente com ações de interação dos grupos sociais. Ademais, trabalha as questões das identidades/diferenças, muitas vezes evidenciadas em grupos que são formados pelos diferentes alunos, entre eles: negros, aborígenes, islâmicos, iranianos, japoneses, chineses, brasileiros e os próprios canadenses. Assim, diante dessas visitas, percebi que, na *Collège Sturgeon Heights Collegiate* e nas outras duas do no Bairro St. James, é visível a educação intercultural. Entretanto, mesmo assim, é no âmbito formal, pois é possível perceber o distanciamento dos alunos aborígenes no convívio e na interação com os outros povos.

Além dessas visitas, participei de aulas no Mestrado e no Doutorado da Faculdade de Ecologia Humana, ministrada pelo *PhD* Javier Mignone. Nas aulas, foram apresentadas uma diversidade de culturas, uma vez que cada apresentação das temáticas abordadas pelos mestrandos e doutorandos focava em um grupo social, com suas dificuldades e análises de estudo e possíveis considerações de melhoria. Abordaram diferentes pontos que ainda precisavam ser estudados ou analisados, de diversas maneiras, para serem entendidos, não como solução definida, mas, sim, como possíveis caminhos a serem seguidos.

Nesse período, tive também a grata oportunidade de ler artigos que mencionavam as questões indígenas no Brasil, foco de estudos de alguns estudantes do Curso de Graduação e Mestrado da Faculdade de Ecologia Humana. Meu orientador no Canadá me encorajou, após terminar o Mestrado, a solicitar meu ingresso no Programa de Doutorado no Canadá, me convidando para trabalhar com ele novamente em outros projetos colaborativos.

Depois desse período, retornando ao Brasil, deparei-me com outra realidade. Fui convidada por uma amiga de Mestrado, que era, na época, coordenadora do Curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia a Distância da UCDB, a orientar alunos em seus projetos de pesquisa. Nele, permaneci até 2015, orientando alunos da Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional e Docência do Ensino Superior no portal da UCDB Virtual. Como havia me afastado para esse intercâmbio, encontrei-me, até o ano de 2013, desligada de minhas atividades profissionais na minha profissão de Bibliotecária. Na Fecra, fiquei somente como professora do Curso de Pós-Graduação até junho de 2013, atuando no Curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e em Didática e Metodologia da Educação Básica e da Educação Superior.

Diante desse percurso, fui buscar novos horizontes profissionais. Foi então que, em junho de 2013, me mudei novamente para Campo Grande/MS, para atuar como professora no Curso de Biblioteconomia, do Instituto de Ensino Superior da Funlec (IESF) até dezembro do mesmo ano. No início de novembro de 2013, fui convidada pela Secretária Municipal de Educação (Semed) de Dourados a assumir o Cargo de Bibliotecária da REME. Assim, mudei com a família para Dourados e atuei na REME de novembro de 2013 a junho de 2015. Nesse período, ainda com idas e vindas, tornei-me Mestre em Educação, em 2014, uma realização pessoal e profissional.

Na Semed de Dourados, após junho de 2015 até dezembro de 2016, atuei no cargo de Coordenadora Pedagógica dos anos finais do Ensino Fundamental e Coordenadora Administrativa do Departamento de Ensino. Trabalhei com diversos projetos de Formação Continuada, coordenando projetos com diferentes temáticas, principalmente voltadas à área da Diversidade.

Como Coordenadora do Departamento, uma de minhas atribuições era ofertar aos professores, aos coordenadores e aos gestores da REME cursos de formação continuada, propostos pelo corpo docente do referido departamento. Uma das formações ofertadas iniciou-se em agosto de 2014, finalizando-se em março de 2015. Ela versou sobre os seguintes eixos temáticos: História da África, História Afro-brasileira e História Indígena. Foi uma das formações que mais nos aprofundamos, pela relevância que tem no campo

educacional; além disso, ela me levou a repensar como os diálogos e as práticas pedagógicas têm contribuído para as discussões dessas temáticas no ambiente escolar.

No ano de 2017, iniciei a função de Professora Formadora dos Cursos de Pedagogia da Educação a distância da Universidade Federal da Grande Dourados (EAD/UFGD), onde atuei até 2021. Também, em 2017, passei no processo seletivo da Faculdade de Tecnologia Senai⁵ Dourados (Sistema da Federação das Indústrias do Estado de Mato Grosso do Sul – FIEMS) como Coordenadora Pedagógica dos Cursos de Habilitação Técnica de Ensino Médio. Lá, atuei no cargo até janeiro de 2021.

O Senai investe muito na formação de seus colaboradores. Assim, em 2017, logo que assumi a coordenação, fui contemplada com uma bolsa de estudo em uma Pós-Graduação, Especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica. Senai – Departamento Nacional (Senai/DN), em Brasília, a qual terminei em setembro de 2018. Como colaboradora atuante do Senai, foram-me ofertados diversos cursos de curta duração e atualização profissional, oferecidas pela Unindústria, portal ligado ao Senai. Todas essas formações contribuíram muito para minha trajetória docente, pois ministrei aulas de Pós-Graduação na área da Educação em cursos EAD, ofertados pelo Centro Universitário da Grande Dourados (Unigran Net) e pelo Grupo Rhema Educação (Arapongas, Paraná, desde 2018).

Após esses quatro anos atuando no Senai, fui convidada, pela Administração Municipal de Dourados/MS, Gestão (2021-2024), a retornar à Secretaria Municipal de Educação. Em fevereiro de 2021, assumi o cargo de Diretora do Departamento de Ensino, com a função de coordenar uma equipe de formadores por área: da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, e as modalidades de Educação Especial, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e EJA.

Estive no cargo de Diretora por nove meses, pois recebi uma proposta de voltar ao SFIEMS, como Diretora Escolar da Escola SESI⁶ Dourados, cargo de suma importância para minha carreira profissional, no qual atuo desde novembro de 2021. Tudo que é novo propõe experiências e desafios, os quais fazem parte de minha trajetória profissional. Resolvi ingressar no Doutorado para ampliar minha formação e contribuir com a pesquisa acadêmica, com a formação docente dos alunos dos cursos de Graduação e Pós-Graduação em que ministrei aulas.

⁵ Senai – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

⁶ Sesi – Serviço Social da Indústria

Nessa trajetória, também foi importante a participação em eventos, sobretudo os ligados à temática da diversidade: na *Association Canadienne des Études Latino-Américaines et des Caraïbes* (ACÉLAC), Congresso em 2018, em Québec; no 8º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação (SBECE) e no 5º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação (SIECE) – Diversidade cultural no ambiente escolar: a visão dos gestores, na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), em 2019; no VIII Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade – A temática étnico-racial no Ensino Fundamental II, no contexto da prática pedagógica e as contribuições das teorias do conhecimento, na UCDB, em 2019; no IX Seminário Internacional: Fronteiras Étnico-culturais e Fronteiras da exclusão (*online*) – Formação docente para a discussão étnico-racial nas escolas, na UCDB, em 2020; e no X Seminário Internacional: Fronteiras Étnico-culturais e Fronteiras da exclusão (*online*) – O negro no currículo escolar: problematizações a partir da Lei nº 10.639/2003, na UCDB, em 2022.

Esses eventos foram de grande valia para minha área de formação, pois consigo visualizar o que cada um desses pôde contribuir para a minha formação continuada e para que, a partir deles, eu conseguisse dialogar com os alunos e os colegas da docência, pontuando que é de grande importância a discussão da diversidade para o desenvolvimento da educação. Mais especificamente no contexto brasileiro, continua sendo de fundamental importância investigar como se dão as relações étnico-raciais na Educação Básica e o que tem sido feito para superar o racismo, o silenciamento e a inferiorização da histórica e da cultura do povo negro.

Talvez, alguns, ao lerem este meu relato acadêmico e profissional, possam pensar que eu trouxe um Currículo Vitae. Contudo, na verdade, trago uma trajetória de vida, de conquistas, de momentos que foram de grande significado para mim. Muitos que me conhecem de fato sabem as dificuldades sociais, de exclusão e do preconceito que sofri na escola quando criança, ao ser julgada como a filha de uma mulher separada. Ouvi, por diversas vezes, minhas professoras do ensino primário dizerem: “Ela não precisa fazer lembrança nos dias dos pais, pois não tem pai”. Sei o que é querer ter uma boneca e não ter condições financeiras de comprar, o que é ser humilhada, massacrada, reconheço o significado da palavra “discriminação”. Penso que essas e outras experiências também contribuíram para eu perceber a importância de fazer a discussão das relações étnico-raciais na educação.

Entendo, hoje, com um pouco mais de conhecimento, que este deve ser contínuo, que o meu daltonismo cultural era o de não enxergar a realidade, não como educadora, mas

como pessoa. Mesmo quando fiz minha pesquisa de Mestrado, mantive o daltonismo cultural, pois observava com o olhar de outros professores. Esqueci-me de me incluir. Agora, vejo tudo que passei e ainda passo não é nada em relação ao que eu tenho lido e visto ao longo dos últimos anos no âmbito profissional e acadêmico. Ainda percebo o olhar atravessado de pessoas em relação ao negro, ao indígena, ao homossexual, aos pobres e às religiões não cristãs.

1.2 Dialogando com outros pesquisadores

Neste momento, passamos a apresentar um estado do conhecimento, com recorte entre os anos de 2016 e 2019. Foram pesquisas localizadas no Catálogo de Teses & Dissertações da Capes, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na página do Doutorado em Educação da UCDB que podem dialogar com estes escritos. Para tal momento, selecionamos como descritores: questão étnico-racial, formação docente, formação continuada, identidade/diferenças, interculturalidade, modernidade/colonialidade, negro, Movimento Negro, educação intercultural, Lei Nº 10.639/2003 e professoras negras.

Com base nesses descritores, pesquisamos teses de outras instituições, tendo como critério analisar aquelas que se aproximam desta temática. Foram encontradas diversas teses, mas as três que mais se relacionaram com este estudo foram a de Souza (2016), Forde (2016) e Nascimento (2017). Também buscamos pesquisas realizadas no Estado de Mato Grosso do Sul, especificamente na UCDB, na qual temos a linha de pesquisa: Diversidade Cultural e Educação Indígena, no Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação. Trouxemos, assim, mais três teses relevantes para dialogarem com esta pesquisa: Rauber (2017), Silva (2018) e Backes (2019), os quais abordam a formação docente intercultural, as questões étnico-raciais e as práticas pedagógicas.

A tese de Souza (2016), intitulada *Crianças negras em escolas de “alma branca”*: um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil, foi apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), linha de pesquisa: Educação Cultura e Subjetividade. Segundo a autora:

Os conceitos de raça, etnia e infância estão fundamentados nos Estudos Culturais e em alguns conceitos foucaultianos, com ênfase nas relações de saber-poder, nas questões ligadas à diferença e nas produções discursivas, que têm contribuído significativamente para a incorporação de novos objetos de investigação, incluindo temas sobre a diversidade racial, sexual, de gênero, entre outros. Nessa linha de discussão, realizaremos uma análise das imagens que são produzidas pelas

instituições educativas em que se propaga um discurso do branqueamento e de valorização da cultura eurocêntrica. (SOUZA, 2016, p. 9).

Souza (2016) também chama atenção sobre o discurso do branqueamento ainda presente no ambiente educacional:

Os discursos produzidos pelas imagens, pelas crianças e professoras fabricam uma verdade sobre a diversidade racial, a criança negra e o branqueamento. Esses posicionamentos contribuem para reafirmar a suposta superioridade da pessoa branca em detrimento da pessoa negra. No entanto, um trabalho de investigação na perspectiva da alteridade, do outro, foge das pesquisas essencialistas e constitui-se em linhas de fugas capazes de percorrer novos territórios. (SOUZA, 2016, p. 9).

Mesmo que a tese de Souza (2016) seja sobre as crianças da Educação Infantil, suas escritas contribuem muito para esta pesquisa, principalmente quando ela aborda o conceito de branquitude e de raça, fundamentado nos Estudos Culturais.

A tese de Forde (2016) foi intitulada “*Vozes negras*” na *história da educação: racismo, educação e Movimento Negro no Espírito Santo (1978-2002)* e apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado) do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), na área de concentração Cultura, Currículo e Formação de Educadores. Forde (2016) argumenta que:

Na interseção da História da Educação do Espírito Santo com a História do Movimento Negro Capixaba, “vozes negras” problematizam o ensino, a didática, o currículo, o material de ensino e a formação de professores, à medida que atribuem sentidos e elegem a educação escolar como principal campo de afirmação político-cultural e ascensão socioeconômica da população negra, para além do acesso e permanência dessa população no sistema de ensino. Por outro lado, observou-se que o percurso da militância negra no campo da educação ocorreu entrelaçado a uma práxis na qual “não basta incluir conteúdos no currículo”; faz-se necessário, também, “transformar a educação”. Nesse processo de transformação, a descoberta, o pertencimento identitário e o compromisso histórico coletivo emergem como principais categorias no processo de atribuição de sentidos à prática educativa pautada pela Consciência Negra. (FORDE, 2016, p. 7).

A tese de Forde (2016) trouxe contribuições importantes para o campo das discussões das relações étnico-raciais, da formação docente, além de auxiliar-nos na construção dos procedimentos metodológicos.

Ao aprofundarmo-nos na leitura de Forde (2016), observamos que o diálogo pautado da formação de professores é fundamental. Segundo o autor:

O movimento negro, ao “africanizar”, formulou ações e projetos num movimento político-epistemológico de africanização da educação escolar, visando, sem negar as demais matrizes histórico-culturais, instituir a matriz histórico-cultural negroafricana nos currículos escolares, nos cursos de formação de professores, nos materiais didáticos etc. (FORDE, 2016, p. 212).

Entendemos, nesse contexto, que não adianta ter as temáticas a serem ministradas em sala de aula, sejam elas ofertadas a partir do currículo ou de projetos se não formamos de fato o sujeito, o professor, para abordar temáticas que não foram estudadas em suas formações acadêmicas. Por isso, em nossa tese, incluímos a discussão de formação de professores.

A tese de Nascimento (2017), por sua vez, intitulada *Ações para implementação da Lei nº 10.639/03: a (des)consideração da identidade híbrida do negro contemporâneo*, foi apresentada no PPGE, do Centro de Educação da Ufes, na linha de pesquisa em Educação e Linguagens. Segundo a autora, a tese:

Tem como principal objetivo investigar, a partir de textos de pesquisadores alinhados com programas e ações implementados pela política de Educação das Relações Étnico-Raciais desde o ano de 2003, com a publicação da Lei nº 10.639/2003, concepções de identidade negra que vêm fundamentando essa política, a fim de analisar se há (des)consideração da diversidade de concepções de identidades negra e reafirmação de outras que possibilitem que a escola se distancie do reconhecimento de uma identidade híbrida do negro brasileiro. Para conduzirmos a investigação, optamos pela abordagem qualitativa e pelos contornos da Pesquisa Documental, através da análise de publicações e pesquisas para formação e orientação de profissionais da educação sobre a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais. (NASCIMENTO, 2017, p. 7).

A pesquisa de Nascimento (2017) fez-nos entender como é importante dialogarmos sobre a temática da Educação das relações étnico-raciais, principalmente a partir da promulgação da Lei Nº 10.639/2003, a qual reconhece que há uma pluralidade de identidades negras no Brasil.

Consideramos a existência de uma diversidade de concepções de identidade negra no contexto brasileiro, e que algumas materializações das ações da política para educação étnico-racial implementada ainda (des)considera essa diversidade, reafirmando concepções identitárias que fazem com que os processos formativos na escola se distanciem do reconhecimento de uma identidade híbrida do negro brasileiro partícipe do fazer histórico da sociedade a qual pertence. Consideramos, ainda, que as ações promovidas pelas políticas públicas para Educação das Relações Étnico-Raciais vêm contribuindo para legitimar determinadas identidades negras e silenciar outras, mostrando descompassos com a diversidade de processos étnico-raciais do negro brasileiro. (NASCIMENTO, 2017, p. 7).

Nascimento (2017) também nos auxiliou muito para reconhecer a importância da Lei Nº 10.639/2003, pois trouxe um recorte temporal, conforme descrito anteriormente. Assim, a questão da Lei Nº 10.639/2003 foi incluída nesta tese.

A tese de Rauber (2017), intitulada *Práticas pedagógicas voltadas para as identidades/diferenças e sua articulação com os processos formativos: um estudo com professores egressos do curso de pedagogia da UEMS/Dourados*, foi apresentada na UCDB, Campo Grande/MS, na área de concentração: Educação, na linha de pesquisa: Diversidade Cultural e Educação Indígena. De acordo com Rauber (2017, p. 9):

O trabalho inspira-se nos Estudos Culturais e na interculturalidade crítica, vistos como campos que defendem os mesmos interesses e concebem as identidades/diferenças como construções culturais. A pesquisa mostrou que as professoras, em alguns momentos, aproximam-se de concepções de identidades/diferenças como passíveis de serem modificadas pelos processos educativos, portanto como não essenciais e fixas. Mostrou também que as professoras desenvolvem práticas pedagógicas voltadas para as identidades/diferenças, questionando manifestações de discriminação e preconceito, como também incentivam manifestações e o reconhecimento das identidades e diferenças nas relações em sala de aula, o que sinaliza a emergência de práticas interculturais que se aproximam da interculturalidade crítica. As professoras reconhecem as dificuldades em abordar de forma profunda e ampla as identidades/diferenças e, às vezes, preferem silenciar sobre o tema, mas se mostram abertas a processos formativos que lidam com essa temática. [...], entretanto, dada a complexidade da temática, um processo formativo na ótica da interculturalidade crítica qualificaria ainda mais a prática docente.

Trazer a pesquisa de Rauber (2017) para esse diálogo foi importante, por tratar-se de um estudo voltado à preocupação e à proposta de um processo formativo para qualificar docentes que atuam na REME e alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), para a inserção de prática-pedagógicas que discutem e proporcionam reflexões a partir da temática das identidades/diferenças sob a ótica de interculturalidade. Com a tese de Rauber (2017), reiteramos a pertinência de incluir, nesta tese, a discussão da formação docente.

A tese de Silva (2018), intitulada *A (não) presença da inter/multiculturalidade no processo formativo de docentes de uma escola da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul*, integra a linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente, do Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado – da UCDB. Silva (2018, p. 191) observa que

[...] os docentes reconhecem a escola como um espaço permeado pelas diferenças, sendo possível perceber nuances de práticas pedagógicas inter/multiculturais, seja por meio do reconhecimento de que há preconceito na escola, seja pelo reconhecimento de diferentes conhecimentos. Pode-se dizer, no entanto, com base nos autores estudados, que na escola pesquisada ainda predomina a noção de que o aluno que não se enquadra na lógica da normalidade e da disciplinaridade defendida pela modernidade se torna uma ameaça para a proposta homogeneizadora e monocultural presente na escola.

A tese de Silva (2018) foi desenvolvida com professores sem ter a preocupação com a identificação racial deles. Nesse sentido, a tese foi importante para reforçar a escolha em nossa pesquisa, por professores negros, pois estes costumam ter uma forma diferente de lidar com a temática étnico-racial.

A tese de Backes (2019), intitulada *Foi o espaço que encontrei: a temática étnico-racial em escolas de educação básica em um contexto de colonialidade germânica*, foi

apresentada no curso de Doutorado do PPGE da UCDB. Segundo Backes (2019), a tese teve como objetivo geral:

Analisar as mobilizações de militantes da causa negra que marcam a implantação da Lei Nacional nº 10.639/2003, com destaque para as estratégias e iniciativas utilizadas por professoras/es negras/os, para infiltrar História e Cultura Afro-Brasileiras nas escolas municipais, em um contexto de colonialidade germânica. (BACKES, 2019, p. 18).

A tese de Backes (2019) é uma das que li e reli mais de uma vez, não somente por suas contribuições muito bem descritas, que foram de grande valia para a construção dos meus questionamentos aos docentes que entrevistei, mas também o recorte teórico de alguns autores que utilizei em minhas escritas, e todo o embasamento teórico que ele aborda centrado nos Estudos Culturais. O estudo de Backes (2019) reiterou a importância de escolher sujeitos negros para a realização da pesquisa, pois Backes (2019) mostrou a riqueza das práticas desses docentes.

Como descrito anteriormente, essas pesquisas apresentadas aqui foram utilizadas em nossa tese e foram primordiais para o percurso e os conhecimentos adquiridos. Como título deste item, escolhemos “Dialogando com outros pesquisadores”, pois vemos que nenhuma construção se fortalece sem base, e é nesse sentido que percebemos a tese sendo construída.

1.3 Metodologia e participantes desta pesquisa: entre (des)caminhos

A análise deste estudo deu-se com base em leituras de autores dos Estudos Culturais, de autores do grupo Modernidade/Colonialidade e outros teóricos que também abordam o referido tema. Essas contribuições foram de suma relevância para esta pesquisa. Os Estudos Culturais caracterizam-se por permitir, em seu interior, a existência de diferentes caminhos, gerando, muitas vezes, sentimentos negativos, ansiedades e silêncios irritantes (HALL, 2003). Assim, é possível compreendermos a problemática do trabalho, podendo estabelecer condições para a produção, a utilização e a organização das informações coletadas para a construção da pesquisa.

Os professores escolhidos inicialmente para dialogarem com nossa proposta foram docentes da disciplina de História que atuavam dos 6^{os} aos 9^{os} anos do Ensino Fundamental em cinco escolas municipais da cidade de Dourados/MS. Foi um total de oito docentes, escolhidos por estarem atuando em escolas e terem participado, no ano de 2014, do Curso de Formação Continuada, ofertada pelo Núcleo de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Necadi), que fora implantado em 2013, conforme

determinavam os documentos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação (MEC), atendendo, assim, as atribuições do Decreto Nº 7.690, de 2 de março de 2012 (BRASIL, 2012a). Esse núcleo, até o ano de 2016, fazia parte da estrutura organizacional do Departamento de Ensino da Semed de Dourados. Além disso, também foi critério os participantes serem negros.

As formações continuadas propostas em 2014 advinham do projeto “Direito às diversidades: articulações teórico-práticas”, proposto aos professores da REME, que objetivou formar profissionais da área da Educação que precisassem dialogar e entender o papel da diversidade cultural. O intuito era entender que a diversidade cultural pode ser trabalhada e problematizada para evitarmos os processos do racismo dentro do ambiente escolar, fazendo-se importante que educadores e gestores escolares se questionem, constantemente, sobre suas atitudes frente às questões das identidades/diferenças.

Na esteira desse apontamento, reportamo-nos a Lima, Plaster e Schütz-Foerste (2022, p. 6) quando descrevem que:

Paulo Freire coloca a diversidade cultural como tema central da educação libertadora. Para ele, a língua, os modos de ser das classes operárias devem ser contextualizados na educação; em especial, ele defende que a palavra dos oprimidos possa ser dita e ouvida. Sobretudo, para Freire (1987, p. 57), é importante que, na educação, se promova a superação das situações-limites, compreendidas como “[...] dimensões concretas e históricas de uma dada realidade”. O ensino que parte da realidade dos educandos potencializa a criação da consciência libertadora. Assim, para Paulo Freire, a esperança é uma atitude ética. Para ele, o educador progressista tem como uma de suas tarefas desvelar as possibilidades para a esperança, por meio de uma análise política séria e correta, independentemente dos obstáculos, visto que a luta sem esperança é suicida (FREIRE, 1992, p. 11). A Pedagogia da Esperança, atualmente, fomenta a construção da liberdade na perspectiva de um novo saber, de um ensino com e para a autonomia, partindo da realidade do educando pela experiência da ação formadora de sujeitos críticos.

Assim elencada a fala de Paulo Freire, a educação precisa ser libertadora. Dessa forma, o referido projeto aplicado aos professores da REME foi construído a partir do mapeamento, das escutas e dos diálogos com docentes e gestores escolares, sendo solicitado, na época, um *blog*, que foi implantado pelo Necadi, nomeado Diversidades em Debate⁷. Esse *blog* foi usado inicialmente para a reflexão e a discussão em torno da diversidade e de como ela é abordada no ambiente escolar.

O *blog* tinha intenção de apresentar os diversos temas ofertados nas oficinas: gênero/sexualidade; cidadania e direitos das crianças; violência e direitos da mulher; inclusão: étnico-raciais; indígenas e educação especial. A partir do *blog*, tivemos a intenção de criar uma rede autônoma de educadores, que poderia contribuir com outros temas para a

⁷ *Blog* disponível em: <http://diversidadesemdebate.blogspot.com/2014/05/>. Acesso em: 20 dez. 2022.

preparação de outras oficinas temáticas. Outro objetivo proposto era o de estimular a concretização da política de educação inclusiva na REME de Dourados/MS por meio de discussão e de reflexão sobre as temáticas e as modalidades envolvidas. A formação foi estruturada em dois grupos de estudo para 60 professores da REME, que ministravam as seguintes disciplinas: Educação, Vida e Sociedade, Geografia e História, e demais interessados no tema.

Pontuo, aqui, que a minha relação com essa formação se deu a partir do momento em que eu atuava como Coordenadora Pedagógica dos anos finais do Ensino Fundamental da Educação Básica da REME de Dourados e, também, ministrava formações junto à equipe de professores formadores da Semed de Dourados, pois competia à minha função o acompanhamento das ações do Necadi, que possuía, por sua vez, uma coordenação geral e, depois, uma coordenação por modalidade específica.

A versão final do Regimento Interno da Semed de Dourados, escrito e ajustado em 2013, mas aprovado somente em 2016 pelo Decreto Nº 2.449, de 9 de junho de 2016, descreve, em seu Art. 35:

O objetivo do NECADI é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais, unidade essa de coordenação diretamente subordinada aos Coordenadores do Núcleo de Educação Infantil, Núcleo de Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Núcleo de Ensino Fundamental – Anos Finais é composto pelas seguintes áreas temáticas, neste regimento propostos como núcleos, divididos na seguinte estrutura: Coordenação: de Relações étnico-Raciais e quilombolas; de Educação de Jovens e Adultos; de Educação Indígena; de Educação do Campo; de Educação Especial e de Educação em Direitos Humanos. (DOURADOS, 2016a, p. 9).

Ainda com base no referido documento, o Inciso XV, do Art. 35, item I, dispõe:

Coordenação de Educação para as Relações Étnico-raciais e Quilombolas, que tem por ações:

- a) Aprimoramento e efetivação do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana;
- b) Aprimoramento e efetivação da Educação para as relações étnico-raciais;
- c) Formação de Professores e materiais didáticos para a educação quilombola;
- d) Implementar a política educacional com base nas Diretrizes Educacionais para as Relações Étnico-raciais e educação quilombola;
- e) Construir referências teórico-metodológicas para subsidiar a construção de propostas pedagógicas das Relações étnico-raciais e para as comunidades quilombolas;
- f) Solicitar, implementar e efetivar estratégias específicas de atendimento escolar para comunidades quilombolas e de flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando os princípios constitucionais;
- g) Promover formação continuada aos profissionais das unidades escolares, para atualização e melhoria da qualificação do processo ensino-aprendizagem;
- h) Montar cronograma de acompanhamento e orientação técnica e pedagógica da equipe de técnicos da Secretaria Municipal de Educação;
- i) Participar e realizar periodicamente de reuniões com a comunidade escolar e pais;

- j) Organizar atividades que promovam a integração e interação da escola com a comunidade;
- k) Apresentar relatórios periódicos sobre as atividades em desenvolvimento;
- l) Montar e realizar grupos de estudos para atualização da legislação vigente e demais temas atuais relacionados as Relações étnico-raciais e educação quilombola [...]. (DOURADOS, 2016a, p. 9).

Trazemos ao conhecimento de todos os porquês da escolha inicial dos entrevistados e das escolas, a fim de analisarmos as práticas pedagógicas que têm sido utilizadas por docentes de história que atuam na REME de Dourados, em salas de aula dos 6^{os} aos 9^{os} anos do Ensino Fundamental, para o enfrentamento ao racismo.

É importante considerarmos as demais formações ocorridas até os dias atuais, nas Escolas da REME em parceria com a UFGD, por meio do NEAB, pois, como vimos, a prática pedagógica tem relação com a formação inicial e continuada. Diante desse contexto, esta pesquisa trata-se de uma investigação no campo da pesquisa qualitativa.

Pesquisas qualitativas procuram, em especial, compreender, explicar e especificar os fenômenos [...]. Com esse objetivo, tais estudos acabam por não se prender tanto a questão numérica, pois não existe tanta preocupação com o tamanho da amostra, mas, sim, com a qualidade da interpretação e análise dos dados produzidos. (MARINHO; FRANÇA; SILVA, 2013, p. 56).

O instrumento para a produção dos dados foi a entrevista semiestruturada. Segundo Silveira (2007), a entrevista pode ser considerada um gênero discursivo, que se caracteriza em certa medida pela imprevisibilidade, visto que

[...] a situação comunicativa, regida pelo intercâmbio dialógico, seus participantes, [...] com a conversa cotidiana, os usos da linguagem, suas infrações, o que de previsível e de imprevisível tem esse jogo intersubjetivo da verdade (do coloquial ao formal, do chiste, do mal-entendido, da ironia ou da agressão). (SILVEIRA, 2007, p. 120).

Bogdan e Biklen (1994) destacam o respeito ao entrevistado, a empatia, a criação de um clima de confiança, uma linguagem apropriada de reconhecer que, mesmo seguindo essas recomendações, as entrevistas não estão livres das relações de poder e da intersubjetividade.

As entrevistas semiestruturadas, assim com as entende Silveira (2007), são vistas como “[...] eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise” (SILVEIRA, 2007, p. 118).

As entrevistas foram gravadas, transcritas, categorizadas e articuladas com a discussão teórica, partindo de alguns questionamentos gerais articulados com os objetivos da

pesquisa, que diz respeito ao conhecimento e às reflexões sobre as práticas pedagógicas utilizadas nas discussões das questões étnico-raciais.

Para que mantivéssemos o sigilo dos nomes do/as entrevistado/as, foram atribuídos a ele e a elas nomes fictícios. Além das entrevistas, no primeiro momento da construção desta tese, pretendíamos, após dialogar com o/as entrevistado/as, observar as suas aulas e os seus planejamentos de ensino, no intuito de mostrar as atividades relacionadas a esta temática, cientes de que seria preciso manter o olhar da pesquisadora somente de observadora, no contexto das práticas pedagógicas ministrada pelos docentes.

As minhas observações seriam anotadas, uma vez que eu intencionava ter um diário de campo, com observações mais reflexivas. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 152),

[...] as notas de campo consistem em dois tipos de materiais: O primeiro é descritivo, em que a preocupação é captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as ideias e preocupações.

Esta tese passou por diferentes momentos em sua construção: leituras iniciais, estudos pontuais sobre a temática abordada, escuta de colegas que acompanharam a escrita desta pesquisa, diálogos acadêmicos, pesquisa bibliográfica, entrevistas, categorização, análise, para que, ao final, se chegasse a uma pesquisa que contribuísse para a discussão das relações étnico-raciais.

O cenário inicial da pesquisa era somente voltado aos professores de História dos 8^{os} e 9^{os} anos do Ensino Fundamental de uma Escola da REME de Dourados, que participaram da formação ofertada pelo Necadi. O primeiro delineamento esteve focado em entrevistar quatro professores de uma mesma escola, mas percebemos que, se o curso do Necadi foi ofertado para 60 professores, poderíamos ampliar mais os participantes da pesquisa, visualizando que a REME possuía 46 escolas municipais. Contudo, eu já havia dialogado e apresentado meu projeto de tese somente a uma escola e tinha realizado duas reuniões com a diretora, em 2019, e acordado com ela que eu iniciaria a partir de março de 2020. Para as minhas primeiras observações das aulas dos professores, foram feitas visitas conforme horário de aulas desses docentes, que estavam agendadas anteriormente com a direção da escola.

Entretanto, quando me preparei logisticamente para iniciar essas primeiras observações, mais precisamente no mês de março de 2020, o mundo, nosso país inclusive,

fora acometido por uma pandemia, a da covid-19⁸, que teve o seu foco inicial de contaminação na China. O surgimento desse vírus parou o mundo e ficamos um longo período totalmente isolados das pessoas. Em alguns lugares do mundo, inclusive do Brasil, ainda temos casos diários de mortes, de curas e de infectados pela covid-19. Após dois anos, nossa vida, agora, quase no final de 2022, está voltando ao normal.

Um dos locais mais afetados fora o ambiente escolar. Assim, além dessa infeliz realidade, a escola, inicialmente escolhida para a aplicação do trabalho, também sofreu mudanças, sendo uma delas o fechamento das turmas dos 8^{os} e 9^{os} anos e a redução, ou melhor, o realocamento dos professores de História, que eram quatro, e, agora, somente dois – além do agravante da gestão municipal 2016-2020 ter fechado as salas de 8^{os} e 9^{os} anos nessa escola e em mais quatro da REME.

Diante desse cenário, e também com as orientações e as sugestões dos professores e colegas do Doutorado na Disciplina Seminário de Tese I, eu poderia entrevistar docentes que atuam na disciplina de História, dos 6^{os} aos 9^{os} anos, e não somente os dos 8^{os} e 9^{os} anos, em diferentes escolas. Logo, o número de entrevistados e de escolas foi reconsiderado.

Assim, no mês de julho de 2020, mesmo com as questões de distanciamento por causa dos decretos em relação à covid-19, telefonei para oito diretores. Falei, inicialmente, da minha pesquisa, solicitando que eles me autorizassem a realizar a pesquisa nas escolas em que eram gestores e conversassem com os professores de História para verificar se eles também se sentiam confortáveis em dialogar comigo, para, posteriormente, iniciar minhas observações e as entrevistas, a partir do retorno presencial das aulas previstas somente para 2021, e, para discutir como seriam negociados os dias, um processo que foi pensando e estruturado mais adiante. Das oito conversas que tive via telefone, consegui, somente, a participação total de cinco diretores, dos quais havia dialogado no ano de 2019. Mesmo diante dessas colocações, eu tinha me programado para realizar individualmente as reuniões de forma virtual até o final de novembro de 2020, pois os diretores propuseram-se a organizar uma agenda com os docentes no referido mês.

Como já destacado, as negociações e os diálogos sofreram outras interferências e mudanças. Toda minha programação inicial foi reestruturada, relacionada à pandemia da covid-19, uma vez que as aulas presenciais, em sua totalidade, na REME de Dourados, retornaram 100% somente no ano de 2022. No ano de 2021, as aulas do 1º e 2º semestres da

⁸ Covid-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros grave. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 10 dez. 2022.

REME aconteceram atendendo ao disposto na Instrução N° 01/Semed, de 22 de fevereiro de 2021⁹, segundo a qual:

Art. 1º. Para o cumprimento da carga horária anual e dias letivos aos quais o estudante tem direito, nas Unidades da Rede Municipal de Ensino de Dourados/MS o ano letivo de 2021 iniciará de forma remota, por meio de “**Atividades Pedagógicas Não Presenciais – APN’s**”, até deliberação em contrário das autoridades de saúde (DOURADOS, 2021a, p. 1, grifo nosso).

No início do segundo semestre de 2021, saiu a Instrução N° 02/Semed, de 20 de julho de 2021, que resolveu:

Art. 1º. Para o cumprimento da continuidade da carga horária anual e dias letivos aos quais o estudante tem direito, nas Unidades da Rede Municipal de Ensino de Dourados/MS o segundo semestre do ano letivo de 2021 iniciará de forma remota, do dia 19/07 a 06/08 por meio de “**Atividades Pedagógicas Não Presenciais – APN’s**”, devendo ser planejadas para o período mínimo de 05 (cinco) e máximo de 20 (vinte) dias, considerando a carga horária letiva de cada Componente Curricular de acordo com a Matriz Curricular. (DOURADOS, 2021b, p. 1, grifo nosso).

Diante da apresentação das referidas instruções e do contexto educacional vivenciado em 2021, esta pesquisa sofreu uma reestruturação no que tange à escolha dos participantes e de como foi realizado o processo da pesquisa. Ela ficou estruturada da seguinte forma: pesquisa bibliográfica, entrevista semiestruturada (via *Google Meet*), com análise qualitativa.

A seguir, apresentamos os sujeitos da pesquisa, em um total de seis: um professor negro e cinco professoras negras que atuam na Educação Básica da REME de Dourados/MS. Para garantir o anonimato dos sujeitos, o/as entrevistado/as escolheram nomes fictícios: “Minha Inspiração”, “Negra Empoderada”, “Rosa Negra”, “Vencendo Obstáculos”, “Represento Minha Cor” e “Resistência Negra”.

Sem quebrar o anonimato desses sujeitos, apresentamos uma breve caracterização dele/as:

- a) “Minha Inspiração”¹⁰: Mestre em Educação – Políticas e Gestão da Educação. Especialista em Educação e Gestão Escolar: Administração e Coordenação Pedagógica e Especialista em Mídias na Educação. Graduação em Pedagogia, em 2006, pelo Unigran. Atua desde 2015 como diretor.
- b) “Negra Empoderada”: Graduada em Letras pela UFGD em 2009. Especialista em Didática da Educação Básica, em Educação Especial e em Formação de

⁹ Os dados das referidas Instruções foram autorizados para uso da pesquisadora. Nesse período, eu era a Diretora do Departamento de Ensino da Semed e fui relatora das instruções validadas e assinadas pela Semed.

¹⁰ Apelido que dei para ele quando nos conhecemos em 2015, o qual permitiu usar como seu nome fictício nesta pesquisa.

Profissionais da Educação. Área de concentração: História, Memória e Sociedade; Política e Gestão da Educação; Educação e Diversidade. Atua, desde 2016, como coordenadora pedagógica.

- c) “Rosa Negra”: Formada em História pela UFGD, em 2015. Atua desde 2016 como professora.
- d) “Vencendo Obstáculos”: Formada em Pedagogia pela Fifasul, em 1989, com especialização em Educação Especial. Atua desde 1992 como professora.
- e) “Represento Minha Cor”: Formada em Pedagogia pela Fifasul, em 1989, com especialização em Gestão Escolar e Educação Especial. Está cursando especialização em Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Dislexia no contexto escolar, com previsão de término final de 2022. Atua desde 1996 como professora.
- f) “Resistência Negra”: Formada em Pedagogia pela UEMS, em 2016. Atualmente, faz Mestrado na UFGD, na linha de pesquisa Educação e Diversidade. Atua desde 2016 como professora.

As entrevistas foram realizadas via *Google Meet*, gravadas com a autorização do/as entrevistado/as, sendo transcritas, categorizadas e articuladas ao campo teórico que dialogam com as relações étnico-raciais.

Para que os objetivos fossem alcançados, as entrevistas seguiram o seguinte roteiro:

1. Em relação a sua licenciatura, poderia relatar um pouco sobre ela?
2. A licenciatura foi importante para iniciar sua carreira docente? Como ela tem contribuído na sua prática pedagógica nos dias atuais?
3. Qual é a importância da Lei Nº 10.639/2003 para o fazer pedagógico?
4. Ao longo da sua carreira docente, você cursou algum curso de especialização ou fez alguma formação continuada que abordou as questões étnico-raciais?
5. Qual foi a importância desse curso para a sua prática pedagógica?
6. Você pode destacar as discussões mais importantes quando realizou esse curso?
7. Quais foram os momentos mais marcantes no curso que você pode destacar que vieram ou não a contribuir para as discussões escolares étnico-raciais no ambiente escolar?
8. A Lei Nº 10.639/2003 possibilita a visibilidade da importância de se discutir as questões étnico-raciais no ambiente escolar?

9. Na sua prática pedagógica, você consegue discutir com seus colegas docentes sobre a importância das questões étnico-raciais no ambiente escolar?
10. A rede de ensino em que você atua tem ofertado, ao longo dos anos, formação continuada que aborda essa temática, ou você realizou alguma formação ofertada pelo Movimento Negro ou outra entidade parceira do movimento?
11. Como professora, mulher negra, como você se sente no ambiente escolar?
12. Você percebe algumas mudanças nas iniciativas dos professores que buscam se especializar para discutir essa temática em sala de aula?
13. De que forma é possível mudar a prática pedagógica para darmos conta das discussões étnico-raciais no ambiente escolar?
14. Você tem observado processos de racismos das escolas? Ao longo dos anos, eles têm diminuído ou aumentado?
15. Como você lida com as questões étnico-raciais no ambiente escolar?
16. De uma forma geral, quais seriam as ações necessárias para aplicação da lei nas disciplinas ofertadas no ambiente escolar?
17. A partir da sua formação e dos cursos de formação continuada que participou, somada as outras iniciativas da Secretaria de Educação Municipal e/ou Estadual, qual sua avaliação sobre o atual momento de aplicação da Lei Nº 10.639/2003?

Ressaltamos que os diálogos realizados, nesse período das entrevistas, dizem respeito às práticas pedagógicas vivenciadas, à formação docente e continuada do/as entrevistado/as, às questões relacionadas à implementação da Lei Nº 10.639/2003, visando mobilizar novas perspectivas de interpretação vivenciadas pelo/as docentes e foram muito importantes, pois deram conta de produzir os dados para alcançar os objetivos propostos.

A pesquisa contribui, portanto, para mostrar a relevância acadêmica e social da discussão étnico-racial, uma vez que existem, até os dias atuais, grandes reflexões e questionamentos sobre a temática abordada, advindos desde a promulgação da Lei Nº 10.639/2003 no contexto educacional. Acadêmica, por trazer novas indagações do campo do Movimento Negro no que tange à continuidade das inferências propostas pela Lei Nº 10.639/2003, que, durante esses 19 anos de lutas, ganhos, perdas, reflexões, diálogos e debates acadêmicos, têm procurado modificar as relações étnico-raciais no ambiente escolar. Social, por dar continuidade ao estudo no campo das relações étnico-raciais, das identidades/diferenças, mostrando que os movimentos lutaram ao longo do tempo, conquistaram, se colocaram contra o ideal de branqueamento, contra o mito da democracia racial, do racismo, que fazem com que o negro não seja visto como parte importante do

social, da economia, da política, e até da academia. Essa luta, como veremos, está impactando a Educação Básica.

Há muito negros organizados em torno de movimentos que dialogam com base teórica, histórias de vida, conquistas de lutas e ampliam a luta política pela afirmação de sua história, cultura e identidade. Há homens e mulheres, negros e negras, que têm voz, que têm visibilidade onde quer que estejam, mas ainda fazemos parte de uma sociedade cheia de racismo. Cabe destacarmos que são os diferentes que transgridem os muros, que veem além do horizonte e atravessam linhas. Eles deixam marcas de conhecimento e de liberdade. Questionam a lógica hegemônica da branquidade, modificam o pensar, o ser e o entender do branco e do negro. No caso desta pesquisa, como veremos, os sujeitos negros na educação estão incluindo a discussão das relações étnico-raciais na educação. Antes disso, trazemos o discurso teórico que se articulará, posteriormente, às falas do/as professor/as negro/as.

CAPÍTULO II - RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: SITUANDO A ANÁLISE

Neste capítulo, salientamos que todo o processo histórico vivenciado a partir da Lei Nº 10.639/2003 deve ser visto como um eixo norteador de diálogos, de reflexões e de posições voltadas à Educação Básica, pois é, na escola, que ainda presenciamos as desigualdades, os estereótipos e as práticas racistas veladas (a colonialidade europeia). Devemos, assim, entender que é urgente termos uma educação descolonizada e intercultural. Como destaca Sacavino (2016, p. 191): “Uma educação descolonizadora e intercultural implica considerar que não existe mais um centro, dominador, superior e organizador, que se identifica como uma única cultura, considerando-se portadora a medida do pensamento e da cultura universal”. É importante entendermos, portanto, como essas práticas, advindas de um trabalho pedagógico que discute a temática étnico-racial, podem propiciar um conjunto de entendimentos e de conhecimentos das relações sociais. Essas relações sociais podem ser construídas na perspectiva intercultural e decolonial. Nesse sentido, a cultura negra deve ser inserida nas práticas pedagógicas antirracistas, nas formações docentes, entendida, discutida e viabilizada, para o enfrentamento do racismo.

2.1 Situando-me epistemologicamente

Um misto de indagações tomou-me conta no início do Doutorado, lembrando-me algumas leituras que realizei durante o Mestrado (2012-2014), quando me reporto à disciplina “Pesquisa em Educação”, na qual uma citação de Gatti (2003, p. 391) me chamou atenção:

Historicamente observa-se que estudos para serem tomados como conhecimento relevante e ter penetração social, mais amplamente, ou regional ou localmente, precisam carregar em si um certo tipo de possibilidade de abrangência, com aderência ao real, tocando de forma inequívoca, não ambígua, vaga ou arbitrária, em pontos críticos do concreto educacional vivido. Há pesquisas “politicamente interessantes” ante certos grupos, mas que mostram fôlego curto face aos desafios do mundo da educação em seus diferentes setores e níveis.

Ao voltar para a academia, em 2019, como discente de Doutorado, com base nas leituras indicadas pelos docentes no primeiro e segundo semestres, no PPGE – Doutorado – da UCDB, percebi que, ao longo das primeiras semanas de leituras, de estudos e de diversas reflexões, e na sequência das aulas, ainda me encontrava cheia de questionamentos, incertezas e até mesmo com medo de continuar, sem saber se iria chegar a um ponto. Essa preocupação deve-se ao fato de estarmos em um ambiente de conhecimentos e de novas descobertas, o que nos faz refletir sobre o que lemos. Isso é de suma importância para o processo de construção e de desconstrução de nossa pesquisa, pois não é fácil desconstruir algo em que se acredita ser o certo, o ideal, o correto. Contudo, esse processo foi essencial, porque, sem ele, não conseguiríamos atingir o proposto nesta tese.

Percebi que as leituras dos primeiros textos lidos e discutidos em sala de aula me fizeram repensar alguns pontos. O processo de leitura de artigos, de capítulos de livros e de livros levou-me a novos conhecimentos ou à retomada de leituras antes lidas, o que possibilitou novos questionamentos, novas maneiras de abordar e entender a contribuição dos autores para a construção da pesquisa.

Nessa perspectiva, mudei a minha forma de pensar sobre o que é pesquisa, como tenho que agir como pesquisadora, não pensando entender minhas inquietações, mas, sim, “[...] criar caminhos investigativos e saídas metodológicas para escapar das totalizações e homogeneizações das metanarrativas, buscando possibilidades para pesquisa que utilizem o singular, o local e o parcial” (PARAÍSO, 2004, p. 288). Assim, fui percebendo que devia retornar cada leitura já realizada com um olhar de pesquisadora, para tirar o melhor que cada autor e autora tinha a oferecer para delinear meu campo da pesquisa, sempre articulando com

autores que seriam a coluna da tese, em conjunto com outros autores que poderiam subsidiar a construção da pesquisa.

Reporto-me à fala do Prof. Dr. Márcio Luis Costa, em nossa primeira aula de Fenomenologia, do Doutorado em Educação, na disciplina de Teorias do Conhecimento, quando nos disse que “[...] o conhecimento é sempre um organizador da vida e da experiência, em que e há sentimentos e emoções, que se atravessam” (informação verbal)¹¹.

Temos consciência de que, ao pesquisar, muitas vezes, os sentimentos e as emoções fazem parte do processo, porém não precisam estar totalmente explícitos, mas fazem parte do processo de conhecimento que atravessa nossos pensamentos, nossas formas de entender e enxergar o outro: o diferente. Ele está ali e quer nos mostrar que precisa ser visto, entendido e posto a vista de todos como pessoa, que interage conosco em qualquer campo do conhecimento.

Todos os conhecimentos são construídos, elaborados pelo ser humano, que busca encontrar respostas para questões que lhe provocam inquietações e geram certos desconfortos. Por isso, podemos afirmar que as reflexões de autores dos Estudos Culturais, que fazem parte desta pesquisa, não surgiram aleatoriamente, pois elas começaram a ser construídas na tensão com as teorias marxistas e do questionamento da concepção burguesa de cultura. Entretanto, enquanto o marxismo centra sua explicação nas questões econômicas, por meio das relações dos homens entre si e com a natureza, os Estudos Culturais centram seus estudos na problematização da cultura, aqui entendida como produção de sentidos que cada grupo cultural cria.

Os Estudos Culturais resultam de discussões que Marx não deu muita importância. Segundo Hall (1997), estavam, até então, sem respostas, questões como cultura, ideologia, linguagem, sugerindo que a construção de uma teoria implica luta constante. As transformações são contínuas; faz-se necessário, por conseguinte, uma compreensão do espaço e do tempo em que são construídas.

Os Estudos Culturais buscam inspirações em diferentes teorias. Ancoram-se nos mais variados campos, apropriam-se de teorias distintas e metodologias para compor-se e dar conta de responder a seus propósitos. Nesse sentido, os Estudos Culturais são anticartesianos. Desse modo, os Estudos Culturais vão na contramão de Descartes (2009), que deixou evidente a sua preocupação em construir um conhecimento pautado em bases verdadeiras e inquestionáveis. De acordo com Descartes (2009, p. 19), “[...] eu tinha sempre um imenso

¹¹ Fala proferida em março de 2019, na UCDB.

desejo de aprender e distinguir o verdadeiro do falso, para ver claro em minhas ações, e caminhar com segurança nesta vida”. Nesse princípio de distinção do verdadeiro do falso, Descartes (2009), para atingir o conhecimento verdadeiro, elaborou um método em que defende que o conhecimento é o resultado da apreensão de verdades por um sujeito, implicando, nesse sentido, encontrar uma lei universal que possa explicar todas as coisas.

Todavia, para os Estudos Culturais, não há leis universais, mas apenas a imposição de leis particulares como universais. Portanto, os Estudos Culturais questionam o conhecimento universal, não querendo, com isso, afirmar que não existe conhecimento, porém pontuando que as verdades são múltiplas e construídas em contextos particulares. Além disso, os Estudos Culturais, na busca da produção de uma verdade, não pontuam um único caminho, mas vários outros para a construção do conhecimento. Eles se apropriam de diversos discursos e métodos para chegar às respostas que buscam.

Os Estudos Culturais propõem estudar a realidade analisando os interstícios culturais, sempre colocando em xeque as teorias e os conhecimentos já construídos, vendo o conhecimento como processo permanente de crítica. Santos (1999, p. 205) descreve que:

Um dos problemas da teoria crítica moderna foi não perceber que a razão que crítica não pode ser a mesma que construiu o que está sendo criticado, ou seja, faltou fazer a crítica epistemológica. Com isso, mesmo que a intenção era produzir um conhecimento-emancipação, produziu um conhecimento-regulação. O ponto de partida da teoria crítica pós-moderna é a crítica do conhecimento, ver o outro não como objeto, mas como sujeito do conhecimento.

Diante dessas colocações, vejo novas e interessantes reflexões, pontuações e relações teóricas que contribuíram para o desenvolvimento desta tese, uma vez que busco o conhecimento como algo nunca pronto, mas que possibilite mostrar que muitos “conhecimentos” construídos sobre os “negros” precisam ser revistos, sob a pena de continuarmos reproduzindo o racismo. Essa observação pauta-se nas colocações de Gomes (2010) quando relata que, a partir dos anos de 1990, as pesquisas acadêmicas, escritas por intelectuais negros, nas universidades, desencadearam outro tipo de produção do conhecimento, a saber: pesquisadores oriundos de diferentes grupos sociais e étnico-raciais e/ou comprometidos com esses setores sociais começaram a inserir:

[...] um conhecimento realizado “por” esses sujeitos que, ao desenvolverem suas pesquisas, privilegiam a parceria “com” os movimentos sociais e extrapolam a tendência ainda hegemônica no campo das ciências sociais de produzir conhecimento “sobre” os movimentos e os seus sujeitos. (GOMES, 2010, p. 494).

Assim, nesta tese, ao escrever sobre as práticas pedagógicas para a discussão das questões étnico-raciais na escola, preciso dialogar com esses pesquisadores. A pesquisa

desses intelectuais possibilita tematizar a questão racial nas mais variadas áreas do conhecimento.

Segundo Gomes (2010), esses pesquisadores também colocam sob suspeita o pensamento de outros pesquisadores que ainda acreditam na possibilidade de produção de uma ciência neutra e descolada dos sujeitos que a produzem, vindo ao encontro do que os estudos culturais entendem por conhecimento. É o ambiente escolar que precisa ser visto, cada vez mais, como parte do processo de educação, pois, conforme Candau (2014, p. 36), “[...] não existe educação que não esteja imersa nas culturas da humanidade e, de maneira particular, no momento histórico e do contexto em que situa-se”. Portanto, não é possível pensar a educação fora da dimensão cultural.

Diante desse contexto, a discussão das questões étnico-raciais deve ser trabalhada e problematizada dentro do ambiente escolar, para evitarmos os processos de racismo; assim sendo, é preciso combater o racismo por meio de uma educação antirracista. Como destaca Gomes (2019, p. 365):

É de suma importância retomar e enfatizar esses saberes/conhecimentos para que a nossa chama de esperança não se apague e o nosso sentimento de indignação diante das injustiças não nos imobilize, mas nos redirecione rumo à construção de outros caminhos políticos e pedagógicos e de novas estratégias na luta democrática e antirracista.

A luta antirracista pode ser entendida também como uma luta contra o projeto da modernidade. Como pontua Gimeno Sacristán (2007, p. 32), a modernidade abordou a diversidade de duas formas básicas: procurando assimilar tudo que é diferente dos padrões unitários ou “segregando-a” em categorias fora da “normalidade” dominante. Com isso, como destacam Moreira e Candau (2003, p 161):

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença, isto é, por muito tempo a escola silenciou e neutralizou os debates voltados as diferenças, promovendo a homogeneização e a padronização. A partir do momento que ela reconhece a diversidade, a escola é chamada a enfrentar o grande desafio da inter-relação dos debates das relações sociais e interculturais.

Isso requer novas maneiras de lidar com os conhecimentos na escola, requer-se uma prática pedagógica antirracista que busque respostas à diversidade cultural e questione os preconceitos e as discriminações advindas de uma sociedade europeia, marcada por um processo histórico, como veremos no item a seguir.

2.2 Situando a temática historicamente

Somos marcados por um processo histórico educacional de discriminação, que ocorre há mais de 500 anos. Assim nos relatam Beloto e Vitorino (2021, p. 3),

Atualmente, o Brasil se vê diante das necessidades de correções das desigualdades raciais, uma vez que sua história foi construída ao longo dos séculos por inúmeros mecanismos de exclusão, resultado e herança da colonização europeia, quase quatrocentos anos de tráfico negreiro Brasil, enquanto Império, foi o último a abolir a escravatura – as influências das teorias raciais amplamente divulgadas durante o século XIX e parte do século XX e a propaganda da falsa ideologia da democracia racial durante o regime militar (1964-1985).

Desse modo, podemos perceber que a correção das desigualdades raciais é algo necessário em função de um processo histórico, marcado pela colonização europeia, que, mesmo com o seu fim histórico, manteve o racismo e a exclusão dos negros, inclusive na educação, por meio de leis que proibiam os negros de frequentarem as escolas públicas:

Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, este que estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares. (BELOTO; VITORINO, 2021, p. 3).

Vemos aqui a marca da discriminação, da subalternização, do poder colonizador que traça normativas de exclusão racial. O Estado brasileiro dificultou a inserção de negros nas escolas, ainda em período escravista. Essa dificuldade não foi extinta com o fim da escravidão, uma vez que “[...] não houve incentivos governamentais para apoiá-los na vida em liberdade, perpetuando-se os estereótipos negativos remanescentes da escravidão que os desqualificavam da condição de trabalhador” (BELOTO; VITORINO, 2021, p. 10).

Além desse processo de exclusão da educação, o Estado brasileiro também desenvolveu a ideologia do branqueamento por meio do incentivo de imigrantes europeus bem como as teorias da mestiçagem. Em relação à teoria da mestiçagem, a obra *Casa-Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre, é considerada a expressão maior dessa ideologia, mas a rigor ela já estava presente na elite brasileira e, de certa forma, foi sistematizada pelo autor, conforme apontam Silva e Silva (2022, p. 286):

Sem negar o papel que a obra possa ter assumido em sua constituição, não podemos reduzi-lo ao texto de *Casa-Grande & Senzala*. Isto seria um ingênuo reductionismo fetichista que conferiria poderes mágicos ao texto de Freyre. Ao contrário, é preciso evidenciar as condições sociais que permitiram ao texto adquirir sua aura e produzir seus efeitos limitados. [...]. A obra, portanto, faz parte de um processo mais amplo com o qual contribuiu sem ser sua causa suficiente ou, mesmo, necessária.

Como historicamente tem denunciado o Movimento Negro Brasileiro, esse mito tem produzido a ideia de que, no Brasil, não há racismo, pois todos os brasileiros, de alguma forma, são frutos da mistura racial e as relações são harmônicas entre as raças e se mantêm até hoje. Consoante Gomes e Rodrigues (2018, p. 941): “O crime de racismo ser geralmente interpretado como injúria racial expressa não somente a ausência de elementos comprobatórios, como são alegados, mas também a ideia de harmonia racial, de ausência de conflito racial, apregoada pelo mito da democracia racial”.

Em relação à ideologia do branqueamento, esta foi produzida no século XIX e também se mantém até os dias de hoje. Conforme aponta Hofbauer (2006, p. 212), “[...] ao longo dos séculos, o desejo de ‘ser mais branco’ solidificou-se como uma ‘prática social’ no Brasil. Podia ser notado tanto no comportamento social como na percepção e na manipulação de aspectos físicos”.

Assim como destaca Almeida (2019), no Brasil, o racismo foi se tornando também estrutural e também perdura no contexto atual:

[...] o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. (ALMEIDA, 2019, p. 50).

Cabe destacar que o Movimento Negro sempre lutou contra o racismo e continua lutando contra ele. Nesse sentido, as políticas públicas relacionadas à questão étnico-raciais implementadas, principalmente nos Governos Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (de 2011 a maio de 2016), ambos do Partido dos Trabalhadores (PT), são também o resultado da luta histórica do Movimento Negro do Brasil.

Entretanto, é evidente que essas políticas só foram criadas porque ambos os governos tinham o compromisso político com as pautas da população negra, incluindo o combate ao racismo e à criação de ações afirmativas. O surgimento dessas políticas tem a ver, portanto, com uma radicalidade democrática, pois sem um governo que reconheça o racismo não se constrói políticas afirmativas que combinem diferença e igualdade (MUNANGA, 2015).

Conforme apontam Beloto e Vitorino (2021), a volta do regime democrático no Brasil foi fundamental para o fortalecimento do Movimento Negro e, também, a inclusão de suas pautas na agenda pública. Segundo os autores:

Somente após a instauração do regime democrático na década de 1980, que os questionamentos da população afrodescendente e ativistas do movimento negro foram levados para a esfera da política nacional e foram evidenciados, sobretudo, pela luta por uma educação mais igualitária e fim dos estereótipos raciais presentes nas escolas e nos livros didáticos de história. (BELOTO; VITORINO. 2021, p. 3)

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) foi a primeira Carta Magna a reconhecer direitos de populações subalternas, consolidando a criminalização do racismo – posteriormente definindo os crimes de preconceito de raça ou de cor com a Lei Nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (BRASIL, 1989) –, o reconhecimento ao direito de posse da terra às comunidades quilombolas e a criação da Fundação Cultural Palmares. Tais ações podem ser interpretadas como uma resposta às reivindicações do Movimento Negro de reconhecimento apropriado de seu valor histórico e cultural.

A década de 1990 foi marcada por pressão internacional para uma educação mais inclusiva. Tais reformas foram estimuladas a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e pela Organização das Nações Unidas (ONU), com vistas a um acordo internacional, do qual o Brasil foi signatário. Em contrapartida, os países deveriam desenvolver políticas educacionais com vistas à avaliação de rendimento escolar.

Durante o período do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que traziam temas transversais, entre eles a pluralidade cultural. No documento, afirma-se:

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal. (BRASIL, 1997, p. 121).

Pela primeira vez, a diversidade étnica e cultural é apontada como diretriz educacional. Contudo, como destaca Gomes (2003a, p. 114), os PCN

[...] têm forte apelo conteudista, o que pressupõe a crença de que a inserção de “temas sociais”, transversalizando o currículo, seria suficiente para introduzir pedagogicamente questões que dizem respeito a posicionamentos políticos, ideologias, preconceitos, discriminação, racismo e tocam diretamente na subjetividade e no imaginário social e pedagógico.

Em relação à luta do Movimento Negro, na década de 1990, destaca-se a Marcha Zumbi de Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, realizada em 1995, que

formalizou a entrega do Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial ao então Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC).

O referido documento aborda a realidade da desigualdade racial no Brasil e as medidas para erradicá-la, mais precisamente nas áreas da Educação e Saúde. A partir desse documento, o presidente decretou a criação do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) para a Valorização da População Negra, materializando a aproximação entre governo e movimento social negro (LIMA, 2010).

Em 2001, destacou-se a participação do Movimento Negro Brasileiro, na 3ª Conferência Mundial da ONU contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, realizada em Durban (África do Sul), na qual, por meio de um conjunto de indicadores, foi mostrado ao mundo que o Brasil é um país racista. Como destaca Munanga (2015, p. 23), até então:

Os responsáveis do país pareciam viver com consciência tranquila, de acordo com o ideal do mito de democracia racial que apresenta o Brasil como um paraíso racial, isto é, um país sem preconceito e discriminação raciais. Em função desse ideal, o Brasil conviveu muito tempo sem leis protecionistas dos direitos humanos dos não brancos, justamente porque não eram necessárias, em vista da ausência dos preconceitos e da discriminação racial.

Depois dessa Conferência que resultou em uma Declaração de intenções que o Brasil se tornou signatário, o Estado engajou-se mais efetivamente para atender a essa Declaração, que incluía a adoção de ações afirmativas para a população negra. Claro que esse engajamento se deve, como já destacado, em função da chegada ao poder do Presidente Lula, que tinha um compromisso histórico com as pautas do Movimento Negro.

Sob o *slogan* “Educação para todos”, o novo arranjo do MEC, durante o primeiro Governo Lula (2003-2007), trouxe a prerrogativa do que se seguiu nessa gestão: a diversidade como marca democrática na Educação. Moehlecke (2009, p. 467, grifos nossos) distingue dois momentos em que isso ocorreu:

Um primeiro vincula-se à gestão do ministro Cristovam Buarque, em que a diversidade é associada a uma preocupação mais geral com a ideia de “inclusão social”. **Um segundo** momento pode ser atribuído à gestão de Tarso Genro, quando é criada uma secretaria específica para tratar das políticas de diversidade na educação, mantida pela gestão seguinte, de Fernando Haddad, cuja marca em relação à diversidade foi de continuidade do trabalho desenvolvido por Genro.

Podemos notar que a inclusão social fez parte da reorganização do MEC, que ficou explicitada na criação de duas secretarias: a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (Seea) e a Secretaria de Inclusão Educacional (Secrie). A primeira inclusive tinha como meta a erradicação do analfabetismo em comunidades indígenas e quilombolas.

Em 2004, ocorreu a fusão dessas Secretarias e, a partir daí, o surgimento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), cujo objetivo era alinhar a inclusão social e a diversidade étnico-racial por meio da aproximação com estados e municípios, em uma gestão compartilhada e aproximada à sociedade civil já que era aliada às associações de profissionais e moradores, Organizações não Governamentais (ONGs) e sindicatos.

Em 2003, o governo modificou a LDBEN – Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, por meio da Lei Nº 10.639/2003, que passou a abarcar, pela primeira vez em uma legislação, a educação étnico-racial, especialmente voltada ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana, orientado pelo Parecer Nº 3, de 10 de março de 2004, do Conselho Nacional da Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), que orienta a modificação do currículo do Ensino Básico (BRASIL, 2004a).

Lula também criou a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) quando declarou: **“Por razões históricas, e pela importância da população negra no Brasil, a secretaria terá o seu foco principal nos problemas dessa etnia. Mas não só. Qualquer parcela da população que seja vítima de discriminação racial receberá também da secretaria a devida atenção”** (BRASIL, 2004b, p. 5, grifo do autor).

Notamos que as ações do governo se voltavam a eliminar quaisquer desigualdades, inclusive a desigualdade social. As secretarias por ele criadas tinham o objetivo de manter o diálogo e a supervisão da sociedade civil e dos movimentos sociais, o que configurou o palco ideal para a promoção de políticas públicas. Dentre essas políticas, destacamos as voltadas ao Ensino Superior, o ProUni, instituído pela Lei Nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que concedeu bolsas integrais e parciais a estudantes de baixa renda (BRASIL, 2005), e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – o Fies, que promoveu o financiamento dos estudos em universidades particulares. O Fies partiu de uma reivindicação da ONG Educafro (HERINGER; FERREIRA, 2011). Ambas as políticas tinham o objetivo de ampliar o acesso à rede privada de ensino, iniciada nos anos FHC, aumentando 11,2% das vagas universitárias ocupadas em relação ao governo anterior (DURHAM, 2010).

No entanto, o Governo Lula encontrou forte oposição para aglutinar políticas em uma legislação, especificamente voltadas às universidades. Segundo Feres Júnior, Campos e Daflon (2011, p. 415):

Houve pelo menos três leis discutidas no Congresso durante o mandato do presidente Lula, que teriam estabelecido um programa federal de ação afirmativa,

mas todas elas encontraram uma grande oposição, particularmente entre os deputados e senadores do PSDB e os conservadores do partido Democrata, partido historicamente aliado ao PSDB.

Apenas em 2010, já no segundo mandato de Lula, foi aprovada a Lei Nº 12.288, de 20 de julho de 2010, conhecida como Estatuto da Igualdade Racial, que aponta as formas de discriminação e de políticas afirmativas nas áreas da educação, cultura, esporte e lazer, saúde, segurança, trabalho, moradia, meios de comunicação de massa, financiamentos públicos, acesso a terra e à justiça (BRASIL, 2010).

O Governo Dilma Rousseff deu continuidade às políticas de ações afirmativas. No seu governo, destacou-se a aprovação da Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas, que mudou o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, em que 50% das vagas devem ser preenchidas por alunos vindos de escolas públicas (BRASIL, 2012b). Nesses 50%, os negros, os pardos e os indígenas serão representados em conformidade com a quantidade de habitantes pertencentes a esse grupo em cada estado. A Presidente Dilma Rousseff foi deposta por meio de um “[...] golpe jurídico-parlamentar-midiático que suspendeu o estado de direito” (FRIGOTTO, 2018, p. 247), assumindo Michel Temer, alinhado a uma postura conservadora, sem interesse em promover ações afirmativas.

Com a chegada ao poder de Bolsonaro (2019-2022), iniciou-se um desmonte maior das políticas públicas, e a agenda foi explicitamente contra qualquer política que envolvesse as diferenças. Como destacam Gomes, Silva e Brito (2021, p. 9), foi um período de retrocessos:

Essa realidade de retrocessos às pautas e ao clima democrático que possibilitava a existência e o apoio às políticas de igualdade racial da parte do governo federal é comprovada no estudo “Um país sufocado – Balanço do Orçamento Geral da União 2020”, publicado no dia 04/04/21 pelo Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC, 2020): as políticas públicas específicas para comunidades quilombolas ou de igualdade racial no Plano Plurianual (PPA) 2020–2023 inexistem. Mesmo assim, a Seppir [Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial] continua a figurar no MMFDH, assim como o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPPIR) e o Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais (CNPCT). Na realidade são órgãos que não mais representam os coletivos sociais e raciais para os quais foram criados em tempos democráticos.

Lima, Plaster e Schütz-Foerste (2022) compartilham do entendimento de Gomes, Silva e Brito (2021) e destacam que o Governo Bolsonaro, ao atacar a ciência – sobretudo as Ciências Humanas, inclusive com a diminuição de bolsas –, promoveu políticas antidemocráticas. O Governo Bolsonaro

[...] diminuiu consideravelmente a quantidade de bolsas direcionadas aos cursos responsáveis por integrar a maior diversidade racial, constituindo-se instrumento de

ampliação das desigualdades sociais, uma vez que desestimula pesquisas em áreas que historicamente tendem a desenvolver a criticidade. (LIMA; PLASTER; SCHÜTZ-FOERSTE, 2022, p. 6).

Felizmente, Bolsonaro foi derrotado nas eleições de outubro de 2022, sendo vitorioso o ex-Presidente Lula, que assumiu a presidência em 1º de janeiro de 2023, com a perspectiva de fortalecimento e de criação de políticas de ações afirmativas e de combate ao racismo.

2.3 A questão étnico-racial nos currículos escolares

Historicamente, a escola tem tido muita dificuldade em lidar com as diferenças de seus alunos. Apesar de o Brasil ser marcado por uma diversidade de culturas e de sujeitos, isso não nos fez entender que a presença dessa diversidade é positiva no ambiente escolar. Pelo contrário:

O outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque nossa identidade. A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular. [...]. O outro é o outro gênero, **o outro é a cor diferente**, o outro é a outra sexualidade, **o outro é a outra raça**, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente. (SILVA, 2012, p. 97, grifos nossos).

Diante disso, reconhece-se que a prática que nos leva a querer fazer diferente pode nos mostrar alguns pontos a serem defendidos. Um dos pontos a serem ajustados, segundo nosso entendimento, é a formação inter/multicultural, quer dizer, a preparação de professores para lidar com as identidades/diferenças, o que inclui o campo das relações étnico-raciais. Segundo Sacavino (2020, p. 2):

Relações étnico-raciais, diversidade sexual, questões de gênero, pluralismo religioso, relações geracionais, culturas infantis e juvenis, entre outros, são temas que provocam tensões, reações de intolerância e discriminação, assim como suscitam diversas iniciativas orientadas a trabalhá-las numa perspectiva que promova a afirmação democrática, o respeito mútuo, a aceitação da diferença e a construção de uma sociedade em que todos e todas possam ser plenamente cidadãos e cidadãs.

Abarcados nesse contexto, o currículo da escola deve ser visto como o espaço da discussão, das articulações com o processo pedagógico, do lugar onde nos encontramos e no qual percebemos as diversidades/diferenças. Sacavino (2020) destaca que esse contexto leva os professores a buscarem novas práticas pedagógicas:

Todas estas questões preocupam professores e professoras que se sentem desafiados a encontrar novas práticas pedagógicas para dialogar com essa realidade e trabalhar esse leque de questões que estão presentes no chão da escola e é necessário enfrentar

e abordar, não para punir e excluir, e sim para dialogar tentando construir uma educação intercultural. (SACAVINO, 2020, p. 3).

Educação intercultural, segundo Candau (2014), deve promover, nos currículos, processos sistemáticos de diálogos entre diversos sujeitos – individuais e coletivos, saberes e práticas, sempre oportunizando relações igualitárias entre grupos socioculturais e de democratização da sociedade, por meio de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença.

Esses direitos devem ser respeitados, levados em conta, pois somos um povo de diversas culturas, mas de diferentes conceitos sobre o “outro”. Todos somos diferentes, na fala, no comportamento, nas tradições, na religiosidade, e precisamos de respeito. Contudo, muitas vezes, os brancos eurocêntricos não respeitam as culturas e as raças diferentes, porque se acham e se veem como superiores.

Pontuamos que a identidade/diferença assume contornos diferentes de acordo com o processo histórico. Ainda nos deparamos com diversos problemas sociais, com uma diversidade cultural muito grande, que, ao longo dos anos, foi silenciada e negada, tanto no campo das políticas educacionais como nas práticas educativas, principalmente aquelas relacionadas com a construção do currículo das escolas.

Nesse sentido, é importante destacar a Lei Nº 10.639/2003, resultado da luta do Movimento Negro. Ela foi um marco em prol da educação para as relações étnico-raciais e mudança nos currículos. Ela alterou a Lei Nº 9.394/1996, que estabeleceu 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” (BRASIL, 2003). Anos depois, nesse mesmo sentido, temos a Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as escolas públicas e particulares, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio (BRASIL, 2008). Essas leis contribuem para um currículo e uma educação descolonizadora e intercultural. Nessa acepção, pautamo-nos no descrito por Sacavino (2016, p. 193):

Uma pedagogia descolonizadora e intercultural se institui como um princípio que orienta pensamentos, ações e novos enfoques epistêmicos e que, além de denunciar o epistemicídio, deixa em evidência e reconhece essas outras formas de produção epistêmica de resistência e de produção de alternativas ao capitalismo e ao colonialismo globais, localizadas no Sul, do outro lado da linha abissal.

O que vemos ao longo dos anos, quase 19 anos depois da promulgação da Lei Nº 10.639/2003, é que ela foi um grande marco da luta, mas a sua efetividade ainda está longe de ser evidenciada e vivida nos espaços educacionais.

[...] a lei não garante, por si só, a efetivação de seus preceitos. Ela se torna mais um instrumento para que, na dinâmica sociopolítica e no próprio cotidiano escolar, com todas as contradições, conflitos e embates que ali se dão, sejam produzidos os significados e os valores em torno de seu conteúdo. Não há uma relação direta e imediata entre o ensino da história e da cultura afro-brasileira e a mudança das relações sociais desiguais, mas ele pode ser instrumento de tensionamento das desigualdades raciais, caminho para a desconstrução gradual de mentalidades e práticas sociais discriminatórias. (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017, p. 58).

As discussões das relações étnico-raciais devem ser contínuas, fazer parte do currículo e não somente como um assunto pontual e em determinados dias do ano, como, por exemplo, somente no mês de novembro, em que se comemora, no dia 20, o Dia da Consciência Negra.

Como destaca Ribeiro (2019), é fundamental que a educação lide com as diferenças de forma positiva:

Quando criança, fui ensinada que a população negra havia sido escrava e ponto, como se não tivesse existido uma vida anterior nas regiões de onde essas pessoas foram tiradas a força. Disseram-me que a população negra era passiva e que “aceitou” a escravidão sem resistência. Também contaram que a princesa Isabel foi sua grande redentora. O que não me fora contado é que o Quilombo dos Palmares perdurou por mais de um século, e que se organizaram vários levantes como forma de resistência à escravidão. Com o tempo fui compreendendo que a população negra havia sido escravizada, e não era escrava – palavra que denota que essa seria uma condição natural, ocultando que esse grupo foi colocado ali pela ação de outrem. (RIBEIRO, 2019, p. 5).

É possível percebermos, ainda, que esse tipo de ensino ainda está presente nos ambientes educacionais, resultado de séculos de negação:

Assim, por séculos, o conhecimento de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira foi negado e invisibilizado pela nossa educação, seja por meio dos currículos e/ou dos livros didáticos que insistiam em apresentar o Continente Africano em uma perspectiva negativa e homogênea, bem como a construção social do negro atrelada à escravidão ou à folclorização. (JESUS SILVA; CAMPOS, 2022, p. 15).

A ausência de diálogos no currículo escolar se entrelaça, muitas vezes, pela falta de conhecimento de muitos professores da História e Cultura Africana e Afro-brasileira. A colonialidade está ainda presente nos espaços educacionais, como nos relata Souza (2016, p. 223), procurando impor a lógica da branquitude, segundo a qual “[...] quanto mais o indivíduo se aproximar do branco, menos será discriminado. A ideia de transformar negro em branco é um ideário da sociedade colonial e não foi extirpada da escola”.

Muitos de nós fomos formados na academia antes da promulgação da Lei Nº 10.639/2003. Somos de uma geração que vivenciou sequelas da formação monocultural e racista. Muitos vieram de uma formação acadêmica eurocêntrica. Assim sendo, precisamos

descolonizar os saberes construídos, pois muitos docentes, até os dias atuais, ainda trazem marcas profundas de uma formação colonizadora (SOUZA, 2016).

Contudo, é essencial entendermos que o currículo não é o único espaço de discussão a respeito desses assuntos. O conhecimento da história da África não pode ficar restrito à análise de um único comportamento ou de uma resposta em particular, ele tem de ir além desse espaço. O estudo da História e da Cultura Afro-Brasileira necessita ser introduzido em um contexto social mais amplo, pois o seu ensino diz respeito às relações estabelecidas entre os grupos sociais, aos padrões e aos valores que regulam essas relações, seja no ambiente escolar ou fora dele.

Diante disso, quando falamos do contexto da cultura afro-brasileira e da história da África, temos de ter o cuidado de como apresentamos essas histórias. Como educadores e educadoras devemos abandonar velhos costumes, pois muitos livros didáticos ainda mostram o continente africano de maneira folclórica, como sinônimo de pobreza e local de **safari** para brancos europeus.

Cabe destacarmos que nem sempre o diferente nos encanta. Muitas vezes, nos assusta, desafia, nos faz olhar para a nossa própria existência. Reconhecer as diferenças dos outros e o que essas diferenças podem contribuir para um trabalho pedagógico de qualidade implica romper preconceitos, superar tabus e medos e entender que o contato com o outro não nos fará perder a identidade. Esse entendimento precisa estar presente nos currículos escolares. Nesse sentido, trazemos Munanga (1994, p. 177-178) quando menciona que:

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc.

Assim, entender a identidade, relacionada à definição do outro, leva-nos a perceber que, quando falamos sobre a identidade, não se trata apenas de uma identificação pessoal, pois a identidade é construída nas relações. Gomes (2002, p. 38) descreve:

Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto à identidade socialmente derivada é formada em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra.

Assim como destaca Gomes (2002), no caso do processo de construção da identidade negra, ela está associada a um conjunto de imagens negativas construídas pelos brancos eurocêntricos, sobretudo no contexto da colonização, e é essa imagem negativa que permeia os currículos. Nessa perspectiva, é importante entendermos que

[...] a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/ racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade. Enquanto dois processos densos, construídos pelos sujeitos sociais no decorrer da história, nas relações sociais e culturais, a educação e a identidade negra estão imersas na articulação entre o individual e o social, entre o passado e o presente, e são incorporadas, ao mesmo tempo em que incorporam, à dinâmica do particular e do universal (GOMES, 2002, p. 38).

A aproximação com o outro nos conduzirá a entender que os diferentes grupos sociais não podem conduzir a uma interpretação da experiência humana como algo inalterável. O acontecer humano se faz múltiplo, incerto, aleatório, fragmentado. Essa é uma discussão sobre a educação intercultural decolonial que precisa estar presente nos currículos. Assim sendo, Gomes (2002, p. 39) chama-nos atenção a entender que,

[...] quando pensamos a escola como um espaço específico de formação inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, provas, testes e conteúdos. Deparamo-nos com diferentes olhares que se cruzam, que se chocam e que se encontram. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. Sendo entendida como um processo contínuo, construído pelos negros e negras nos vários espaços – institucionais ou não – nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos.

Por esse caminho, devemos entender que a escola tem a prerrogativa de ser uma das instituições sociais em que é possível o encontro das diferenças/identidades, devendo a questão da diversidade cultural no currículo ser vista no que de mais encantadora ela proporciona às relações humanas, pois somos diferentes quanto a questões de raça/etnia, nacionalidade, sexo, idade, gênero, crenças, classe e outros.

A escola pode ser entendida como um espaço de intersecção de culturas, responsável pela socialização das diferentes culturas negras e brancas, indígenas e africanas que estão presentes nas novas gerações. Reconhecer nossas identidades culturais, ou melhor, entender a nossa diversidade cultural, diz respeito a entender que as relações interculturais devem nos levar a considerar que os/as educadores/as devem promover práticas pedagógicas que propiciem espaços que favoreçam a tomada de consciência da construção da nossa

própria identidade. Devemos perceber que o currículo da escola, mais do que a ação de formador, deve ter a função de promover a igualdade dos direitos sociais. Nesse sentido, a busca do respeito à diferença passa a ser um dever do currículo escolar.

A escola deve ser vista como uma instituição voltada para a constituição de sujeitos sociais e para o compromisso com a diferença, devendo, por meio de seus educadores/as, analisar suas relações, suas práticas, suas informações e seus valores que veicula, posicionando-se de forma crítica e responsável entre a educação escolar, as questões sociais e atentas às relações étnico-raciais.

Nessa perspectiva, o papel dos/as educadores/as nos currículos é o de articular a diversidade cultural, garantindo às minorias o direito de igualdade, o respeito às suas diferenças. O olhar sobre a diversidade cultural expõe peculiaridades da existência humana, uma vez que diferentes formas devem ser vistas ao longo do tempo e do espaço em que estão inseridas.

Com a Lei Nº 10.639/2003, novas perspectivas, novos espaços foram construídos, valores foram repensados, e os grupos, até então vistos como invisíveis pela sociedade por terem valores e comportamentos diferentes, intensificaram sua luta pelo reconhecimento e pela valorização dentro dos currículos escolares. Portanto, atualmente, as práticas pedagógicas devem estar voltadas a pensar e a ensinar que a questão étnico-racial deve ser um conhecimento contínuo no currículo escolar e fora dele. A educação intercultural decolonial propõe ser esse espaço de significação, em que valores e culturas sejam pensados não como desiguais, mas apenas como diferentes.

Em pleno século XXI e em um processo longo da pandemia da covid-19, deparamo-nos com pessoas que, até os dias atuais, não respeitam o modo de ser do/a negro/a, sua cultura e seu povo, que continua sendo massacrado e inferiorizado. Infelizmente, isso, muitas vezes, também ocorre nos currículos escolares, porque são marcados pela branquitude.

Nessa lógica, majoritariamente, as identidades brancas girariam em torno de atitudes acionantes de vantagens sociais e étnico-raciais relacionadas à aparência (fenótipo) de pessoas com brancura (clareza de pele, cabelos lisos, finura da boca e do nariz etc.). Enquanto a negrura (escurecimento da pele, cabelos crespos, grossura da boca e do nariz etc.) levaria a complicadores para as mobilidades socioeconômicas e culturais. Sociedades racistas estão calcadas nessas desigualdades étnico-raciais, onde privilégios e não-privilégios são relacionados aos fenótipos das pessoas e persistem valorizações de branquitudes e negações de negritudes. (MACHADO; ROSA; BRIGNOL, 2019, p. 53).

Essa perspectiva ainda marca a sociedade brasileira, que continua a enxergar a branquitude como superior. Os brancos sempre foram, e continuam sendo, um grupo

privilegiado. Muitos brancos continuam pensando dessa forma, que é um reflexo do colonialismo.

Voltando novamente a questão da Lei Nº 10.639/2003, destacamos que sua presença nos currículos, embora tenha incluído mais a perspectiva europeia, continua soberana:

O que as pesquisas acerca das temáticas abarcadas pela legislação em destaque apontam é que, desde o ano de 2003, os livros didáticos têm aumentado o espaço destinado à História da África, à Cultura Afro-brasileira e à História dos Povos Indígenas. [...]. Os africanos, os negros e indígenas permanecem como personagens subalternos, coadjuvantes e a África e a América antes da conquista são percebidos como espaços sem história. Continua soberana a perspectiva eurocêntrica, segundo a qual a História confunde-se com a trajetória europeia, a qual intervém e significa a trajetória brasileira. (COELHO; COELHO, 2018, p. 4).

É importante, nesse contexto, visualizarmos, portanto, que os livros didáticos são editados por um grupo de pesquisadores qualificados em suas áreas de conhecimento, escolhidos por uma comissão do MEC que fazem parte do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), mas, mesmo assim, os livros de História ainda trazem a figura do negro com menor importância, subalternizada.

O que Coelho e Coelho (2018) chamam atenção é que, mesmo com a efetivação da Lei Nº 10.639/2003 até os dias atuais, as dificuldades com as relações étnico-raciais continuam, o que nos remete a problematização da formação docente.

2.4 Formação docente: a interculturalidade na perspectiva decolonial

As reflexões utilizadas neste estudo possibilitaram-nos entender que a formação docente pode e deve ser pautada na interculturalidade e na perspectiva decolonial, para contribuir com práticas pedagógicas antirracistas. O campo da interculturalidade na perspectiva decolonial é composto por diversos elementos de interpretações desafiadoras. Nessa acepção, buscamos articular os estudos e as pesquisas de uma educação intercultural, para a formação docente, à discussão das questões étnico-raciais.

No bojo deste estudo, remetemo-nos a Walsh (2007, p. 47) ao descrever que:

La interculturalidad señala y significa procesos de construcción de un conocimiento otro, de una práctica política otra, de un poder social (y estatal) otro y de una sociedad otra; una forma otra de pensamiento relacionada con y contra la modernidad/colonialidad, y um paradigma otro que es pensado através de la praxis política.¹²

¹² “A interculturalidade indica e significa processos de construção de outro saber, de outra prática política, de outro poder social (e estatal) e de outra sociedade; de outra forma de pensar relacionada e contra a

Nesse sentido, a interculturalidade significa uma perspectiva e prática “outra”, que, segundo Walsh (2007), encontrou seu apoio e razão de existir para lutar contra a colonialidade do poder. Maldonado-Torres (2007, p. 130) aponta que

[...] la colonialidad del poder se refiere a la interrelación entre formas modernas de explotación y dominación, siendo la colonización un componente constitutivo de la modernidad, y la descolonización como un sinnúmero indefinido de estrategias y formas contestatarias que plantean un cambio radical en las formas hegemónicas actuales de poder, ser, y conocer.¹³

Em outras palavras, a descolonização é vista como um projeto inacabado, que representa o início de uma mudança radical. Nessa perspectiva: “La actualidad pide, reclama, un pensamiento decolonial que articule genealogías desperdigadas por el planeta y ofrezca modalidades económicas, políticas, sociales y subjetivas ‘otras’¹⁴ (MIGNOLO, 2007, p. 45).

Considerando a necessidade de descolonizar a sociedade e a educação para construir relações interculturais que levem a uma transformação radical, é preciso investir em uma formação docente intercultural decolonial. Segundo Munsberg (*et. al.*, 2019, p. 3-4), pensadores do Grupo Modernidade/Colonialidade

[...] acreditan que a descolonialidade seja o caminho para a interculturalidade, onde os mesmos entendem que a interculturalidade constitui-se como estratégia de ordem política, social, ética e epistêmica para a transformação da realidade latino-americana e de todas as sociedades subalternizadas pela modernidade/colonialidade. E o instrumento é a educação intercultural, no que precisa focar a formação docente (MUNSBURG, *et. al.*, 2019, p. 3-4).

A educação intercultural propõe a inclusão, não somente de forma abstrata, mas entre sujeitos reais, seres concretos, que estabelecem entre si relações e trocas de conhecimentos. Tais inclusões devem produzir transformações nos sujeitos, promovendo a afirmação de sua identidade, provocando transformações nas estruturas sociais e raciais (SOUZA; FREURI, 2003).

No debate da interculturalidade, Candau (2008) relata que a perspectiva intercultural que ela defende visa promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais, em outras palavras, uma educação para a negociação cultural, marcada pela luta, pela transformação das relações sociais de poder, com vistas à desconstrução do racismo e demais processos de dominação.

modernidade/colonialidade, e outro paradigma que é pensado por meio da práxis política” (WALSH, 2007, p. 47, tradução nossa).

¹³ “A colonialidade do poder refere-se à inter-relação entre as formas modernas de exploração e dominação, sendo a colonização um componente constitutivo da modernidade, e a descolonização como um número indefinido de estratégias e formas de contestação que propõem uma mudança radical nas formas hegemônicas atuais de poder, sendo e sabendo” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 130, tradução nossa).

¹⁴ “O hoje clama, exige, um pensamento decolonial que articule as genealogias espalhadas pelo planeta e ofereça ‘outras’ modalidades econômicas, políticas, sociais e subjetivas” (MIGNOLO, 2007, p. 45, tradução nossa).

Candau (2008) enfatiza que essa perspectiva da interculturalidade constitui uma tarefa complexa e desafiante. Além de reconhecer as diferenças, a interculturalidade destaca aspectos que proporcionam o diálogo e a interação mútua entre as culturas. A interculturalidade é mais do que a coexistência de culturas, pois ela implica diálogo cultural, o que pressupõe negociação e tradução. Portanto, essa “[...] reformulação e essa perspectiva não implicam em simplesmente se colocar o conhecimento em diálogo, mas em se adotar um posicionamento crítico sobre esses conhecimentos em face dos objetivos do projeto de transformação” (WALSH, 2019, p. 30).

Como apontam Munsberg e Silva (2018), a interculturalidade tem como propósito intervir nas relações entre as culturas para modificar as relações de poder que oprimem determinados grupos, sobretudo os/as negros/as.

A interculturalidade deve ser vista sob a perspectiva das relações “entre” as diferenças, entre os povos e culturas, entre os grupos distintos, rompendo com a perspectiva de uma noção vista sob a ótica de uma ou outra cultura. A interculturalidade se propõe a mais do que reconhecer e tolerar as diferenças, é preciso intervir, transformar estruturas sociais injustas, reconstruir sob outras bases, estabelecendo outras/novas formas de relações, de existir e co-existir. Aprender a ser, estar e (con)viver com o outro. (MUNSBURG; SILVA, 2018, p. 148).

Como destaca Walsh (2010), a interculturalidade é a contribuição para acabar com as injustiças, a possibilidade de diálogo entre as culturas, pensada na perspectiva crítica, vista como um projeto político-social-epistêmico-ético e como pedagogia decolonial. As pesquisadoras assumem que a interculturalidade crítica ainda não existe: é algo por construir.

Assim, a interculturalidade crítica ainda é compreendida como estratégia, ação e processo permanente de relação e de negociação em condições de respeito, de legitimidade, de simetria, de equidade e de igualdade. É assumida como um projeto político, social, ético e epistêmico, que afirma a necessidade de mudar não só as relações, mas também as estruturas, as condições e os dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, a inferiorização, a racialização e a descriminalização, inclusive no âmbito educacional.

Para Candau e Russo (2011, p. 73), segundo Walsh (2010), “[...] a interculturalidade é então concebida como uma estratégia ética, política e epistêmica”. A educação intercultural pressupõe, portanto, superar o individualismo, os velhos discursos, as estruturas excludentes e as posturas discriminatórias, postulando um trabalho cooperativo, colaborativo, reflexivo e dialógico que sistematicamente questiona as relações de poder instituídos pela colonialidade. Dessa forma, podemos entender que essa educação leva à desconstrução de práticas discriminatórias em relação aos diferentes, à desnaturalização das

desigualdades, no nosso caso, em relação aos/às negros/as. Todavia, para que isso seja possível, é preciso que a formação docente contemple a perspectiva intercultural decolonial.

Nesse sentido, apoiamo-nos em Candau (2016a, 2016b, 2020) quando aponta que, no contexto brasileiro, tem se destacado a necessidade de transformações na formação docente, para que ela incorpore a perspectiva intercultural decolonial. Como salienta a autora, no contexto atual, ainda que essa perspectiva seja extremamente necessária, na formação inicial e continuada de modo geral, desde 2018, há a preocupação em atender às demandas e às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Com isso, mantém-se, na formação inicial e continuada, a ênfase em processos homogeneizadores, ignorando as diferenças culturais. Os conteúdos trabalhados continuam sendo quase que exclusivamente os ocidentais.

Entre as questões que interpelam a Didática e a formação de professores hoje, considero de especial relevância as relacionadas às diferenças culturais no cotidiano escolar. A cultura escolar está, em geral, assentada na busca da igualdade entendida, como homogeneização dos processos e objetivos pretendidos. (CANDAU, 2020, p. 29).

Com isso, reforçamos a tendência de naturalizar o nosso modo de fazer as coisas, de pensar e se relacionar com as diferenças. Na perspectiva das diferenças negras, isso tem significado ao tratar o racismo como natural, brincadeira ou inexistente. É preciso desconstruir as formações colonizadoras que moldam conceitos e práticas pedagógicas, contemplando os diferentes conhecimentos e sujeitos, na formação docente inicial e continuada. Caso contrário, continuar-se-á reproduzindo a colonialidade nos cursos de formação de professores. Precisamos desconstruir a marca colonial que produz as desigualdades em função da desqualificação dos diferentes. Precisamos colocar em xeque os conhecimentos ocidentais e incorporar os conhecimentos das outras culturas nos cursos de formação docente. Como destaca Candau (2016b, p. 305):

O que é necessário trabalhar supõe, ao mesmo tempo, desconstruir a padronização e lutar contra todas as formas de desigualdade presentes na nossa sociedade. No entanto, esses todos/as não são padronizados/as, não são os/as “mesmos/as”. Têm de ter as suas diferenças reconhecidas como elemento de construção da igualdade. Esta articulação não é simples, nem do ponto de vista teórico, nem das práticas socioeducativas. Exige ser assumida de modo permanente nos processos formativos, tanto na formação inicial quanto continuada de professores. (CANDAU, 2016b, p. 305).

Nesse sentido, existe a necessidade de ampla discussão a respeito da formação docente, seja ela inicial ou continuada, pois a formação docente deve ser pensada a partir de um trabalho de formação intercultural decolonial, uma vez que as práticas pedagógicas devem dialogar com a afirmação das diferenças étnicas, de gênero, de sexualidade, religiosas, entre

outras, sabendo entender que as problemáticas são múltiplas. É preciso continuar denunciando às injustiças sociais, o racismo, as desigualdades, ainda latentes no contexto educacional.

Como aponta Candau (2016b), importa reconhecer, nos cursos de formação inicial e continuada, que a diversidade de alunos presentes nas escolas pode se constituir em vantagem pedagógica:

Conceber as diferenças como vantagem pedagógica abre um horizonte amplo de iniciativas orientadas a questionar o formato escolar dominante que organiza de modo rígido e padronizado o cotidiano escolar. Este é certamente um desafio que tem de ser assumido, teórica e praticamente, nos processos de formação inicial e continuada de professores/as. Estas questões ainda estão muito pouco presentes nos processos formativos dos educadores e educadoras. (CANDAU, 2016b, p. 307).

Assim, devemos entender que a oferta de formação inicial e continuada pelas academias e pelas Secretarias de Educação precisa proporcionar formações com a perspectiva de descolonizar a educação em dois movimentos: em primeiro lugar, que as universidades e as Secretarias de Educação invistam, de fato, na formação de professores para a interculturalidade decolonialidade; em segundo, que a academia e as Secretarias de Educação proponham conteúdos que auxiliem os professores a lidarem com as temáticas das identidades/diferenças.

É função da academia – e das escolas de todos os níveis – formar sujeitos para viverem a interculturalidade. E isso compreende várias dimensões, tanto teóricas e/ou conceituais quanto práticas. Mudanças de ordem epistêmica (pensamentos outros), conceitual (currículo e conteúdo), comportamental (atitudes e postura) e pedagógica (práticas educativas e vivências). (MUNSBURG *et. al.*, 2019, p. 7).

Quando falamos da função da academia e das Secretarias de Educação, temos de ter ciência de que essas instituições também não são imunes à colonialidade. Na academia, também existe preconceito, discriminação, racismo, subalternização. Nas Secretarias de Educação, as temáticas abordadas nos cursos de formação ofertada por elas são, diversas vezes, escolhidas pela gestão e não pelo grupo de professores. Ademais, como destacamos, se o foco tem sido a BNCC, as escolhas acabam recaindo sobre outros temas, secundarizando as temáticas das diferenças.

Apesar da importância da inclusão de conteúdos voltados à diferença, esses só ganham relevância se vierem acompanhados pela reflexão epistemológica presente na pedagogia intercultural decolonial, proporcionando diálogos e reflexões a partir da re(construção) de um pensamento crítico baseado na pluralidade. É preciso superar, portanto, a visão reducionista de currículo, seja o dos cursos de formação inicial, seja o presente nos cursos de formação continuada. De acordo com Candau (2016b, p. 309),

[...] o que tenho identificado nas pesquisas que realizamos é a enorme distância entre uma visão ampla, abrangente e dinâmica de currículo e como este termo opera, em geral, nas escolas e nos cursos de formação de professores/as. Ainda predomina uma visão em que o currículo é concebido como os chamados “conteúdos”, por mais ambígua que este termo seja, a serem trabalhados por cada disciplina escolar ou área curricular, e as metodologias a serem empregadas em seu desenvolvimento. Trata-se de uma visão reducionista do currículo, tendo por base predominantemente seu caráter disciplinar. (CANDAU, 2016b, p. 309).

Desse modo, a academia deve assumir a tarefa de formação docente intercultural decolonial, sendo desafiada a mudar a sua forma histórica de lidar com as diferenças culturais, que nos impossibilita de vê-las como uma presença positiva que enriquece a todos e a todas.

E, para tal, estamos chamados a desconstruir aspectos da dinâmica escolar naturalizados que nos impedem de reconhecer positivamente as diferenças culturais e, ao mesmo tempo, promover processos que potencializem esta perspectiva. Atrevo-me a afirmar que esta mudança de ótica é o ponto central, sem o qual todas as demais iniciativas ficam minimizadas e deve permear toda a formação docente. (CANDAU, 2020, p. 41).

A mudança de ótica na formação docente, vista por Candau (2020) como a mais importante, nesses tempos políticos do nosso país no qual se propaga deliberadamente o ódio aos diferentes e aos desiguais, não é fácil, mas não é impossível. Nesse sentido:

Trata-se de uma tarefa de longo prazo, mas ao mesmo tempo, pode começar a ser colocada em prática hoje, no nosso contexto educacional específico. Trata-se de desenvolver uma Didática Intercultural Crítica nos diversos âmbitos em que se desenvolve a formação dos educadores e educadoras. (CANDAU, 2020, p. 42).

Assim, é preciso continuar construindo caminhos formativos, que dialoguem cada vez mais com as diferenças culturais, para que se possa ter uma educação antirracista, antissexista, anticapitalista, isto é, uma educação intercultural decolonial.

Como veremos, os NEABs, no contexto brasileiro, são espaços ricos de formação intercultural decolonial.

2.5 NEABs no Brasil: espaços de formação intercultural decolonial

A discussão neste item incide sobre NEABs, espaços de discussões étnico-raciais que desenvolvem a formação docente e continuada, pautada na temática da História e História e Cultura Afro-Brasileira, conforme a Lei Nº 10.639/2003, constituindo-se em um rico espaço de formação intercultural decolonial.

A academia forma os professores em diversas áreas do conhecimento, incluindo a formação de docentes voltados à Educação Básica. Contudo, um dos maiores desafios é fazer com que as universidades também incluam, de forma central, em seu currículo, a disciplina História e História e Cultura Afro-Brasileira, como parte do processo de formação inicial.

Essas mudanças precisam ocorrer para que a formação docente inicial se torne um espaço de formação antirracista. Trata-se de uma mudança prevista no Parecer CNE/CP N° 3/2004 (BRASIL, 2004a). Para Santos (2015, p. 141):

A universidade deve promover a Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos de ensino superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra. Por exemplo: em Medicina, entre outras questões, estudo da anemia falciforme, da problemática da pressão alta; em Matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etno-Matemática; em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade.

Faz-se necessário, dessa maneira, que as universidades, públicas ou privadas, incluam a temática na formação de professores, conforme prevê o Art. 11, § 2º, do Estatuto da Igualdade Racial – Lei N° 12.288/2010: “O órgão competente do Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto no caput deste artigo” (BRASIL, 2010, n.p.).

Nesse sentido, uma das formas mais significativas da inserção da temática História e História e Cultura Afro-Brasileira acontece a partir dos núcleos de ensino, pesquisa e extensão, pois, segundo Santos (2015), muitos setores das universidades federais brasileiras continuam arraigados a valores conservadores e, em boa parte, conteudistas. Muitas vezes, utilizam argumentos que priorizam as políticas universalistas, em prejuízo das políticas públicas de ação afirmativa, em relevo às de Igualdade Racial.

Os NEABs foram implantados para que as universidades, de alguma forma, atendessem o disposto na Lei N° 10.639/2003. Eles não amenizam a falha de não ofertar a disciplina em seus currículos, mas é uma forma de inserção no contexto acadêmico, que contribui para formar docentes para atuarem na Educação Básica e reflete sobre a necessidade de reparação das injustiças protagonizadas por uma cultura marcada pelo racismo dos povos colonizados e escravizados e seus descendentes (SANTOS, 2015).

Nessa perspectiva, a academia tem dialogado sobre as questões étnico-raciais a partir de seus núcleos. Assim, observa-se um grande avanço nas discussões e nos desafios da implantação da temática nos currículos. Como relata a pesquisa de Alves (2017), várias universidades, ao longo dos anos, implantaram núcleos que foram e são referência nos Estudos Afro-brasileiros e com a maioria dos seus dirigentes negros, muitos deles anteriores à Lei N° 10.639/2003, mas que ganham maior relevância e visibilidade com ela.

Esses núcleos lidam com a importância das discussões e da implementação da Lei N° 10.639/2003, principalmente nos cursos de Licenciatura, tornando-se um espaço de

formação intercultural decolonial. Nesse contexto, trazemos ao conhecimento os NEABs existentes nas universidades públicas de Mato Grosso do Sul: o NEAB/UFGD¹⁵, criado em 2007; o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) da UFMS¹⁶, criado em 2015; e o Centro de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia (Cepegre)¹⁷ da UEMS, criado em 2014, pois, como veremos, muitos de nossos entrevistados têm participado desse núcleo.

Segundo Alves (2017), as atribuições desses núcleos, conforme determina o “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana”, do ano de 2009, são:

- a) Colaborar com a Formação Inicial e Continuada de Professores e graduandos em educação das relações Étnicorraciais e ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, de acordo com o disposto na Resolução CNE/CP 01/2004 e no Parecer CNE/CP nº 03/2004, e da Lei 11645/08, quando couber;
- b) Elaborar Material Didático específico para uso em sala de aula, sobre Educação das relações Étnicorraciais e história e cultura afro-brasileira e africana que atenda ao disposto na Resolução CNE/CP 01/2004 e no Parecer CNE/CP nº 03/2004;
- c) Mobilizar recursos para a implementação da temática de modo a atender às necessidades de formação continuada de professores e produção de material didático das Secretarias municipais e estaduais de educação ou/e pesquisas relacionadas ao desenvolvimento de tecnologias de educação que atendam à temática;
- d) Divulgar e disponibilizar estudos, pesquisas, materiais didáticos e atividades de formação continuada aos órgãos de comunicação dos Sistemas de Educação;
- e) Manter permanente diálogo com os Fóruns de Educação e Diversidade Étnicorracial, os Sistemas de Educação, Conselhos de Educação, sociedade civil e todos as instâncias e entidades que necessitem de ajuda especializada na temática;
- f) Atender e orientar as Secretarias de Educação quanto às abordagens na temática das relações étnicorraciais, auxiliando na construção de metodologias de pesquisa que contribuam para a implementação e monitoramento das Leis 10639/2003 e 11645/08, quando couber. (BRASIL, 2009, p. 46).

Nesse sentido, vimos que os núcleos têm como objetivos realizar grandes colaborações para a Educação Básica, principalmente na oferta de cursos de formação continuada, de projetos voltados à construção de material didático, contribuindo para o avanço das práticas pedagógicas étnico-raciais que são efetivamente espaços de formação

¹⁵ O NEAB/UFGD “[...] se propõe a atuar nas áreas de pesquisa, ensino e extensão relacionadas à diversidade étnico-racial, políticas públicas de combate à discriminação e ao racismo. O NEAB/UFGD atua na produção de materiais de divulgação, organização de eventos, encontros e seminários para promover discussões sobre as temáticas que afetam negras [...], especialmente Afro-brasileiras. O NEAB promove ainda a implementação da Lei 11.645/08, que dispõe sobre o ensino da História da África e História da Cultura Afro-Brasileira e História Indígena” (UFGD, 2022, n.p.).

¹⁶ “Aglutinar as forças sociais que atuam pela promoção da igualdade racial e étnica e difundir o respeito às diferenças são propostas mestras do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (NEABI-UFMS)” (UFMS, 2015, n.p.).

¹⁷ O objetivo do Cepegre da UEMS é “[...] propor, subsidiar, articular monitorar e avaliar políticas públicas e políticas de ação afirmativa, ligadas às questões de educação, gênero e sexualidade, cultura, raça e etnia, com foco no processo de inclusão para o acesso, permanência e conclusão na Educação Básica e Superior” (UEMS, 2015, n.p.).

intercultural decolonial. Como as práticas pedagógicas antirracistas, voltadas às relações étnico-raciais são vistas pelo professor/as negro/as entrevistado/as nesta pesquisa, é o que vamos analisar no próximo capítulo.

CAPÍTULO III – AS VOZES DO/AS PROFESSOR/AS NEGRO/AS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DOURADOS/MS

Neste capítulo, analisamos como os sujeitos da nossa pesquisa veem sua prática pedagógica relacionada às questões ético-raciais. Como argumentamos nos capítulos anteriores, a prática pedagógica é indissociável da formação docente. Nesse sentido, iniciamos a análise sobre os processos formativos do/as professor/as entrevistado/as, negro e negras, que atuam em escolas no município de Dourados/MS, seja como docentes dos anos finais do Ensino Fundamental, seja como gestores desse nível de ensino, que, para fins de análise, são vistos também como docentes.

3.1 Formação docente para a discussão étnico-racial nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Dourados/MS

Como vimos no capítulo anterior, pensar na formação docente torna-se cada vez mais um desafio, uma vez que podemos refletir como essa formação pode produzir conhecimentos voltados à discussão étnico-racial, se pautada na interculturalidade decolonial. Assim, questionamos inicialmente: Os docentes atuantes nos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II, nas Escolas da REME de Dourados/MS, foram formados para realizarem

discussões e compreenderem as dimensões dessa temática? Se sim, como esse conhecimento foi adquirido? A partir de qual contexto?

Vamos nos ater aos documentos que trazem a temática étnico-racial, observando como ela deve ser trabalhada no ambiente escolar. Os documentos que balizarão a reflexão desenvolvida neste item são: Plano Municipal de Educação (PME) 2015-2025 de Dourados (DOURADOS, 2015c), instituído pela Lei Nº 3.904, de 23 de junho de 2015 (DOURADOS, 2015a); Referencial Escolar da REME de Dourados, de 2016 (DOURADOS, 2016b); e a BNCC (BRASIL, 2018a), articulados com a Lei Nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), a Lei Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004c) e o Estatuto da Igualdade Racial – Lei Nº 12.288/2010 (BRASIL, 2010).

O intuito é analisarmos se existe, nesses documentos, ações para o fortalecimento da Educação das Relações Étnico-Raciais, visando combater o preconceito racial e o racismo, gerador de desigualdade e de exclusão. Segundo Santos (2010), a exclusão, no caso do racismo, assenta-se na hierarquia das raças, e a integração desigual ocorre por meio da exploração colonial (escravatura e trabalho forçado).

Para combater o racismo, foram implantadas a Lei Nº 10.639/2003 e a Lei Nº 11.645/2008, que instituíram a obrigatoriedade do ensino da História da África e africanos e dos indígenas no currículo escolar do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, alterando a LDBEN – Lei Nº 9.394/1996 –, a qual passou a vigorar com os seguintes artigos:

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).

§ 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. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

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

[...].

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. (BRASIL, 2021, p. 21, 51, grifos do autor).

Em conjunto com as referidas legislações, o Parecer CNE/CP Nº 3/2004, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, homologado em 18 de maio de

2004 (BRASIL, 2004a), é considerado um marco da luta política da população negra. Esses dispositivos legais, indutores de uma política educacional, colocaram a questão racial na agenda nacional e reafirmaram a importância de se adotarem políticas públicas afirmativas.

A construção e a aprovação das referidas leis não ocorreram de maneira espontânea. Suas promulgações foram resultantes da pressão do movimento social organizado – o Movimento Negro – e protagonista, que deu voz e visibilidade à situação política e social do negro na sociedade brasileira, e das diferentes manifestações nacionais e internacionais, tais como: a Marcha Zumbi dos Palmares, em 1995; a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida na cidade de Durban na África do Sul, em 2001. Destacamos, ainda, os dados sociodemográficos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea (2001), que revelaram a situação de desigualdade da população negra no Brasil e a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2003, e da e Secad em 2004, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola Parecer CNE/CEB Nº 16, de 5 de junho de 2012, de relatoria de Nilma Lino Gomes (BRASIL, 2012).

Gomes (2012a) relata que todo processo histórico em relação aos negros/às negras é advindo das lutas sociais, pois o racismo e a desigualdade racial ainda persistem em nosso país; assim, é preciso avançar cada vez mais, pois a luta, a resistência, os diálogos devem ser constantes.

Se a lógica do pensamento abissal é tornar os Outros inexistentes e inferiores, a lógica desses Outros é conquistar o seu lugar de existência. Esta pode ser considerada como uma das características do movimento negro em relação à questão étnico-racial no Brasil. Ao trazer o debate sobre o racismo para a cena pública e indagar as políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, este movimento social ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante. (GOMES, 2012a, p. 733).

Se o Movimento Negro tem sido central para a criação de leis, ao longo dos anos, ele também tem lutado para que as leis sejam implementadas. Inúmeras ações vêm sendo desenvolvidas com o objetivo de pôr em prática o que determinam os documentos. Entretanto, sua efetivação no campo educacional depende de um conjunto de condições. Tendo a escola como o principal foco para a sua efetivação, essa instituição ainda é um espaço desafiador para o combate ao racismo e ao preconceito, pois continua marcado pela colonialidade. Como relatam Candau e Russo (2011, p. 158):

Apesar da realidade dos grupos e movimentos negros ser muito heterogênea e diferenciada na região, é possível afirmar que esses grupos foram, em geral, reduzidos a uma posição de não cidadania até a metade do século passado. Torna-se necessário lembrar que o regime escravocrata persistiu em alguns países até o final

do século XIX. No entanto, em diferentes nações, foram muitas as lutas de grupos afro-descendentes por condições de vida dignas e combate à discriminação e ao racismo.

Também como apontam Candau e Russo (2011), o mito da democracia racial está arraigado no cotidiano escolar e impossibilita o reconhecimento da existência do racismo e o rompimento das práticas preconceituosas e discriminatórias. Continuamos tendo notícias de práticas racistas e discriminatórias sofridas por crianças, adolescentes e até mesmo professores no interior da escola. A mídia relata denúncias e não deixamos de escutar frases de desqualificação dos negros que salientam estereótipos e apelidos depreciativos, piadas e brincadeiras ofensivas.

Considerando a necessidade de desenvolver uma educação voltada para as relações étnico-raciais, em 2014, a Semed de Dourados implantou o Necadi, que foi implantado conforme determinava os documentos da Secadi/MEC, atendendo, assim, as atribuições do Decreto Nº 7.690, de 2 de março de 2012 (BRASIL, 2012d).

Atendendo a essas especificações, a Semed de Dourados proporcionou, nos anos de 2014 a 2016, cursos de formação continuada, diversas palestras e colóquios para os professores da REME, os quais discutiam diversas temáticas, entre elas a formação continuada de coordenadores pedagógicos e professores dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º). A referida formação iniciou-se em agosto de 2014, finalizando em março de 2015, e versou sobre os seguintes eixos temáticos: História da África, História Afro-brasileira e História Indígena. Salientamos que, em razão da importância de tais assuntos na formação do contexto sociocultural de nosso país, a Semed optou por desenvolver uma formação específica com esses temas.

No PME de Dourados/MS (2015-2025), implantado pela Lei Nº 3.904, de 23 de junho de 2015, a questão étnico-racial foi contemplada nas seguintes estratégias

1.13 promover e garantir a formação continuada dos profissionais da educação sobre os direitos da criança, o enfrentamento da violência contra crianças, e as questões étnico-raciais e geracionais;

[...]

7. 25 **garantir conteúdos da história e cultura afro-brasileiras** e indígenas e da cultura sul-matogrossense nos currículos, **e implementar ações educacionais** no município, nos termos da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, **por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial**, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil; (grifo meu).

[...]

7.35 **contribuir para a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial**, conselhos escolares, equipes pedagógicas e com a sociedade civil, na vigência do PME;

[...]

13.5 criar mecanismos para estabelecer discussões conjuntamente com as IES e a rede municipal para promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros educandos, combinando **formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais**, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência. (DOURADOS, 2015a, p. 7, 21-22, 23, 32, grifos nossos).

Em 2017, a Semed foi assumida por um novo grupo político, extinguindo, assim, o Necadi e demais serviços voltados à formação docente. Agora, ela acontece somente dentro dos ambientes escolares, proporcionada pela parceria entre gestores e universidades. Da mesma maneira do Necadi, em Dourados, os demais projetos de formação continuada que estavam em pauta anteriormente foram extintos dentro do âmbito da Semed. Isso está relacionado à nova política nacional, pois, em 2019, o Governo Bolsonaro extinguiu a Secadi, implantada pelo Decreto Nº 7.690/2012 (BRASIL, 2012a), sendo substituída pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp). Esse órgão tem

[...] por atribuição planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, políticas para a educação do campo, para a educação especial de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na perspectiva da educação inclusiva, e para a valorização das tradições culturais brasileiras, inclusive dos povos indígenas e de populações em áreas remanescentes de quilombos. (BRASIL, 2018b, n.p.).

No documento da BNCC (BRASIL, 2018a), embora a educação para as relações étnico-raciais seja citada, não tem o necessário destaque e aparece diluída com um conjunto de outras questões, como podemos observar neste excerto:

Cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/1990), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/1997), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/2012), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/2003), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada (BRASIL, 2018a, p. 19-20).

Mesmo que possamos observar que a ênfase para a educação das relações étnico-raciais tenha diminuído nos últimos anos, ainda assim as discussões devem ser promovidas pelos ambientes escolares. Estes são espaços de debates, de estratégias e de ações pedagógicas que podem fortalecer a Educação das Relações Étnico-Raciais. Contudo, evidenciamos que tais abordagens precisam ser tomadas a sério pelo poder público, pois, sem esse órgão, fica difícil a criação de dispositivos que garantam a abordagem dos temas, tampouco a efetivação das leis.

Recordamos, com Oliveira e Candau (2011, p. 22), que a Lei N° 10.639/2003, “[...] provocou inicialmente uma intensa polêmica, pois, para alguns significava imposição, para outros uma concessão”. Pelo que podemos observar, essa polêmica ainda continua, alimentada pela colonialidade, sobretudo no contexto atual, no qual há a hegemonia da política conservadora.

A análise dos documentos citados pela BNCC, apresentados anteriormente, mostra que a inserção do ensino da História e Cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares continua amparada pela legislação. Mesmo com todos os obstáculos e o desmonte da educação no Brasil pelo Governo Bolsonaro, ela continua presente. Da mesma forma, ainda que a formação contemple pouco a temática étnico-racial, muitos professores buscam a formação continuada nos movimentos sociais e em outros espaços, para poder educar, inspirados na educação intercultural decolonial.

3.2 Formação acadêmica para a docência: a (in)visibilidade da questão étnico-racial

Como apontamos no capítulo interior, a formação docente abordada a partir da interculturalidade na perspectiva decolonial leva-nos a analisar se a formação que tivemos precisa ser mudada para vermos o “outro” nos espaços educacionais na sua diferença e não como inferior. Temos de deixar de lado nossos tabus, nossos preconceitos e nossas formas de ver os diferentes, reconhecendo que também não somos iguais para os “outros”. É com base nesse entendimento que trazemos para o diálogo os apontamentos do/as professor/as entrevistado/as, na perspectiva de que suas vozes sejam ouvidas, respeitadas e não mais silenciadas.

Ao fazermos uma análise da educação no Brasil, principalmente no contexto da formação acadêmica nas licenciaturas, estas que inicialmente formam professores/as para atuarem na Educação Básica, como apontado no capítulo anterior e com base em Candau (2016a, 2016b, 2020), podemos verificar que elas ainda não contemplam a diferença como eixo estruturante da formação. Essa falta de centralidade na formação inicial foi apontada

pelo único professor do sexo masculino participante da pesquisa, “Minha Inspiração”, que, na entrevista, destacou:

Foi somente no meu Mestrado em Educação na Universidade Federal da Grande Dourados, que comecei a perceber em quais cursos de Graduação ofertados pelas universidades públicas, no Estado de Mato Grosso do Sul, de fato poderia ser percebido o fortalecimento ou não da temática da Educação das Relações Étnico-Raciais como disciplinas eletivas ou optativas, visando combater o preconceito racial e o racismo, gerador de desigualdade e exclusão.

Quando o professor “Minha Inspiração” relata a questão das disciplinas eletivas ou optativas, que trazem a temática da Educação Racial no Brasil, principalmente após a criação da Lei Nº 10.639/2003, vemos que ela não tem sido prioridade nos cursos de formação. Como destacam Coelho e Coelho (2021, p. 25), a concepção arraigada de formação dá pouco espaço para a história e cultura africana e afro-brasileira: “Constatamos, como muitos antes de nós, do pouco espaço destinado à discussão sobre África e sobre a Cultura Afro-brasileira. Argumentamos, todavia, que esse pouco espaço decorre, sobretudo, da concepção sobre formação de professores”.

Quando o professor entrevistado fala que foi somente na universidade, no seu período de Mestrado, que ele começou a perceber em quais cursos poderia ser vista a discussão da temática aqui abordada, é possível entendermos que essa inclusão se deve a entrada de mais negros na Graduação e na Pós-Graduação, tornando-se produtores de conhecimentos e não mais apenas “objetos” de conhecimento. De acordo com Gomes (2010), p. 492):

A inserção de negros e negras no campo da pesquisa científica e da produção de conhecimento não mais como objetos, mas como sujeitos que possuem e produzem conhecimento faz parte da história das lutas sociais em prol do direito à educação e ao conhecimento assim como da luta pela superação do racismo.

Como mostra Gomes (2010), os direitos relacionados aos negros foram advindos das lutas dos movimentos negros, que estão se fortalecendo ao longo dos anos, sobretudo a partir dos anos de 1990.

Como vimos, as abordagens relacionadas à Lei Nº 10.639/2003 têm sido tratadas nas Universidades, por meio de encontros realizados pelos Núcleos de Estudos Afrodescendentes existentes dentro delas, mas não podemos dizer que ela seja central nos cursos de formação. Santos (2015, p. 144):

Muitos setores da universidade federal brasileira continuam arraigados a valores conservadores, e em boa parte, conteudistas. Muitas vezes, utilizam argumentos que priorizam as políticas universalistas, em prejuízo às políticas públicas de ação afirmativa, em relevo as de Igualdade Racial.

Como destacado, com o objetivo de entender como o/as professor/as veem a questão da formação acadêmica para trabalharem a questão étnico-racial no ambiente escolar, fizemos a seguinte pergunta: “Em relação a sua licenciatura, poderia relatar um pouco sobre ela, evidenciando se ela foi importante para iniciar sua carreira docente, e como ela tem contribuído na sua prática pedagógica nos dias atuais?”. A professora que quis se identificar como “Negra Empoderada¹⁸” respondeu:

Me formei em Letras em 2009 [na UFGD], sofri muito para iniciar minha carreira docente, pois nos primeiros anos, após minha formação, trabalhei como professora contratada, sempre trocando de escola de um ano para o outro, pois consegui me efetivar na REME de Dourados/MS, somente após o concurso de 2012, mas, mesmo assim, continuei a perceber que minha formação não foi suficiente para os embates internos vivenciados no ambiente escolar, nos primeiros anos de minha atuação docente, pois eu era a única professora negra na escola e só lembravam de mim em novembro, próximo da data do dia 20 de novembro.

A fala da professora em relação a ser lembrada somente na data da Conscientização é uma marca constante em diálogos com outros/as professores/as negros/as. Ela nos convida a refletir que devemos romper tais pensamentos, uma vez que a escola é um local das diversidades culturais. Assim é preciso entender que

[...] o clamor pelo reconhecimento da diversidade cultural, por repensar os modos de conhecimento e pela desconstrução das antigas epistemologias, bem como a exigência concomitante de uma transformação da sala de aula, de como ensinamos e do que ensinamos, foram revoluções necessárias [...]. (HOOKS, 2017, p. 45).

Essas revoluções devem ser advindas dos cursos de formação de professores, pois Backes (2019, p. 145) pontua que sem

[...] uma formação, seja ela de modo geral ou específica, torna-se difícil o engajamento necessário por parte dos professores e professoras que garanta um trabalho voltado ao fortalecimento de uma educação que possibilite a afirmação da identidade negra – uma reivindicação histórica advinda do Movimento Negro (GOMES, 2011), transformada em desafio que justifica a necessidade da implementação da Lei nº 10.639/2003, concebendo a professora e o professor como elos desse tipo de educação [...].

Diante dessas colocações, retomamos a fala da professora “Negra Empoderada”, que mostra o entendimento, em muitos espaços, de que a questão da formação está relacionada a de ser negro/negra, como se fosse dele ou dela a responsabilidade de lidar com essa temática:

[...] me diziam: “Agora temos uma negra que pode ficar responsável pela comemoração do Dia da Consciência Negra” – algo que me marcou muito em minha trajetória docente até o ano de 2016, pois foi somente a partir dessa data que eu assumi o cargo de coordenadora pedagógica, e essa marca foi amenizando a partir do momento que eu comecei a me apoderar do meu perfil e

¹⁸ Nome dado por ela, pois ela é conhecida por sua força de uma mulher negra, que traz a força do empoderamento feminino em suas falas.

comecei a cobrar que todas as professoras da escola deveriam trabalhar as questões étnico-raciais, desde o começo do ano letivo, em suas aulas de forma interdisciplinar e que se culmina em práticas pedagógicas diferenciadas para a comemoração da data de 20 de novembro, algo que ainda sofro para conquistar de fato.

Segundo Gomes (2019), é comum a sociedade entender que o racismo é um problema dos negros e que, portanto, cabe somente a eles lutar para erradicá-lo. Ainda segundo a autora, toda a sociedade precisa apropriar-se dos conhecimentos/saberes construídos pelo Movimento Negro em torno da causa negra, para combater o racismo. É nesse sentido que a professora “Negra Empoderada” demonstrou que muitos outros professores ainda resistem para a prática pedagógica voltada à temática étnico-racial. Isso ficou evidenciado nos anos de 2020/2021 quando fomos acometidos pela pandemia da covid-19, pois a professora “Negra Empoderada” relatou: “[...] em nenhuma atividade enviada para os alunos nas Atividades Pedagógicas Não Presenciais – APNs, tinham atividades que abordavam a questão étnico-racial”.

Reportamo-nos, dessarte, a Lucini e Bergamaschi (2019, p. 185) quando descrevem que:

Se faz necessário descolonizar o olhar que tem sido lançado sobre diferentes temáticas do campo da educação, até mesmo daquelas que pretendem um olhar multicultural, a partir do discurso da “tolerância”, ou seja, se não está nas APN’s, a lógica colonizadora deixa evidente a na admissão de se estudar a temática, pois não é vista como conteúdo necessário para a produção dos sujeitos.

Para a professora “Rosa Negra¹⁹”, a formação inicial foi muito gratificante, pois ela foi a primeira de sua família a ingressar no Ensino Superior. Ela também nos mostra que havia muitos colegas contrários à presença de disciplinas voltadas às discussões das relações étnico-raciais no Brasil:

A academia, para minha formação em História na UFGD, em 2015, foi gratificante, mas, mesmo assim, o período da Licenciatura foi um demarcador de águas em minha vida, por eu ser a primeira filha de oito irmãos a estudar o Ensino Superior. Mesmo sendo negra e na área da História, me senti, muitas vezes, deslocada nos grupos de estudo, pois, na sala, nós éramos somente cinco alunas negras e os demais brancos. Mesmo que havia disciplinas voltadas às questões étnico-raciais, muitas vezes, nos debates que tínhamos nas referidas disciplinas, sempre um colega ou outro questionava que a disciplina fazia parte da ementa porque era instituído por uma lei e não havia necessidade de se ter disciplina específica, pois a temática do negro poderia ser discutida no contexto da História como sempre foi. Isso me incomodava nas aulas, pois parecia muitas vezes que estávamos em um campo de guerra, estava presente, mas nossa figura era vista sempre como movimento a favor da cor, da identidade que, para os colegas, sempre tivemos. Para eles, não precisamos de Lei de Cotas e nem da Lei Nº 10.639/2003.

¹⁹ Para ela, ter esse pseudônimo é gratificante, uma vez que rosa significa amor, muitas coisas boas, e negras para evidenciar a cor de sua pele, a sua identidade como pessoa, que, mesmo nas dificuldades, continua sendo rosa, tem espinhos. No entanto, onde quer que esteja, ela deixa sua marca, seu cheiro, seu jeito de ser, sua alegria, sua disposição.

A afirmação da professora “Rosa Negra”, de ter poucos negros na universidade, de que não é necessário ter disciplina específica e que não é preciso de cotas, mostra a relevância e a necessidade de ter ações afirmativas para combater o racismo. Para Marques (2018, p. 4):

A Lei de Cotas, n. 12.711/2012, sancionada em 29 de agosto de 2012, prevê a reserva de vagas nas instituições federais de ensino superior (IFES) aos estudantes de escolas públicas, de baixa renda, pretos, pardos e indígenas. As políticas afirmativas que se efetivam por meio das cotas raciais representam, por isso, uma estratégia de acesso dessa população que, embora seja a maioria na sociedade, está sub-representada na educação superior.

O que a professora “Rosa Negra” aponta é de extrema relevância e mostra o quanto a sociedade ainda tem um longo caminho a percorrer para tornar-se intercultural e decolonial, pois, mesmo que os currículos dos cursos de Graduação, nos últimos anos, tenham ofertado disciplinas voltadas às questões étnico-raciais, percebemos a resistência de acadêmicos e de outros sujeitos dentro da própria academia. Há preconceito de dialogar sobre esse assunto e dificuldade de romper com as crenças e tabus adquiridos no seu contexto social e cultural, marcado pela hegemonia europeia.

Oliveira (2010), em sua pesquisa de Doutorado, relata que dois de seus professores entrevistados expressaram o temor de que essa reflexão não iria conseguir obter legitimidade e um *status* acadêmico consistente. É possível afirmarmos que esse receio e a ideia de que não é necessária essa discussão mostra que a educação ainda é fortemente marcada pela colonialidade.

Para certos alunos da Graduação, nesse caso reportamo-nos ao exposto por “Rosa Negra”, a História da África seria discutida somente por militantes do Movimento Negro, causando incômodo, porque se choca com a imagem arraigada no imaginário coletivo de que nossa história tem uma relação hegemonicamente, quando não única, com a história europeia. A frase de Santos (2010, p. 316) elucida de maneira enfática um princípio para acabar com esse incômodo: “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”.

A professora “Rosa Negra” respondeu, sobre a questão de sua formação ter contribuído para a sua prática pedagógica:

[...] no primeiro momento, depois de formada, percebi que não contribuí muito, tinha medo de errar, mesmo sendo negra e com disciplinas voltadas para essa temática. O que me ajudou muito foi dialogar entre meus pares no ambiente escolar, principalmente com meus colegas também negros.

A prática pedagógica melhora por meio do diálogo entre os pares. O docente fortalece-se com os outros, e os demais sujeitos do ambiente escolar começam a entender que o negro faz parte do contexto educacional, que a escola é um espaço de diferentes sujeitos e culturas. Nesse sentido, Cortesão e Pavan (2018, p. 311) mencionam que “[...] precisamos reconhecer e respeitar o ‘arco-íris cultural’ presente no cotidiano das escolas a fim de evitar práticas discriminatórias e possibilitar um processo educativo que promova a dignidade, a cidadania e a justiça sociocultural”.

O professor “Minha Inspiração” mostra como, na formação inicial, circulam concepções que reiteram a visão hierárquica das culturas e, não raras vezes, apresenta a ideia que essa discussão pode “ferir” e “desrespeitar” os brancos:

Quando eu estava na academia, no Curso de Pedagogia, no Centro Universitário da Grande Dourados [Unigran], onde me formei em 2006, era ofertada a disciplina Relações étnico-raciais na educação, como disciplina optativa, ministrada por uma professora negra, militante, com um grande conhecimento teórico e de vivência, sendo suas aulas de grande inspiração para quem iria atuar na Educação Básica, mas, mesmo diante de suas aulas que levavam a grandes e interessantes diálogos, seminários, alguns colegas meus, na sua grande maioria, ainda questionavam como de fato eles abordariam esta temática sem ferir o “outro”. Não o aluno negro, mas o branco, algo que deixava a professora intrigada e questionadora com esses meus colegas. Ela perguntou em uma apresentação de colóquio da turma porque a preocupação de ferir o branco e não o negro, e a resposta de um grupo de colegas foi que, ao enfatizar o Movimento Negro, em valorizar as ações afirmativas, podiam estar ferindo a História do Brasil, que fora colonizada por europeus. A professora, com todo seu conhecimento e postura pedagógica, solicitou que o grupo se apropriasse mais das leituras indicadas por ela, para ver se conseguiriam perceber ou até mesmo entender quais foram as marcas deixadas até aquele momento pelos colonizadores portugueses, em relação ao negro no Brasil. Aí, depois, elas poderiam dialogar, refletir e até mesmo tirar a preocupação de trabalhar essa temática em sala de aula, pois se entendessem de fato o ganho que a Lei 10.693/2003²⁰ trouxe para a educação, o Movimento Negro não fere o direito de ninguém.

Destacamos três pontos que consideramos importantes da fala do Professor “Minha Inspiração”. O **primeiro** diz respeito à importância de se ter professores/as negros/as na Educação Superior, pois, como relata Munanga (2013), a participação dos/as negros/as nos processos estruturais de educação e de construção do conhecimento possui grande relevância, já que se busca, dessa forma, a valorização da negritude como formadora de identidade legítima em indivíduos sociais, os quais podem transitar no cotidiano dentro dos espaços educacionais, ocupando esses lugares por direito.

²⁰ “O objetivo principal para a inserção da Lei Nº 10.639/03 é o de divulgar e produzir conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir objetivos comuns que garantam respeito aos direitos legais e valorização de identidade cultural brasileira e africana, como outras que direta ou indiretamente contribuíram (contribuem) para a formação da identidade cultural brasileira.” (PORTAL GELEDÉS, 2009, n.p.). Para Oliveira (2016, p. 18): “A lei 10.639/03 visa fazer um resgate histórico social para que as pessoas negras, afro-brasileiras conheçam mais o Brasil e melhor a sua própria história”.

O **segundo**, quando ele relata que, para muitos colegas de sua turma, discutir as relações raciais traria problemas, isso se deve à ideologia do branqueamento e ao mito da democracia racial. Nesse sentido, precisamos desenvolver as possibilidades de “[...] desconstrução de representações forjadas a partir de processos de inferiorização/subordinação de populações negras trazidas da África e submetidas ao trabalho escravizado no Brasil e nas Américas” (BACKES, 2019, p. 50).

E o **terceiro** é que o Movimento Negro não fere o direito de ninguém. Ele é um ganho das políticas afirmativas no Brasil. Como destaca Gomes (2019), o Movimento Negro educa a sociedade. Ele assume tanto uma forma de luta contra o preconceito racial e o mito da democracia racial como uma disputa pela afirmação do direito à diversidade étnico-racial e à diferença.

Como podemos observar, mesmo dentro do contexto da formação docente, ainda é visível a resistência de algumas pessoas para a discussão étnico-raciais na academia. O professor “Minha Inspiração” também disse:

A disciplina mudou minha forma de dialogar sobre o tema com meus colegas professores na escola, pois minha prática pedagógica melhorou muito para pensar minhas aulas, mas ainda continuei a perceber que a resistência no ambiente escolar é visível, porque eu só consigo me aprofundar mais na temática com outros colegas somente em novembro. Quando sou muito procurado por eles para falar sobre o assunto, e como eles devem trabalhar com seus alunos em sala sem folclorizar o dia 20 de novembro.

Essa dificuldade de tornar a temática um conteúdo central, como destacamos, deve-se ao contexto colonial que se atualiza por meio da colonialidade:

Assim, por séculos, o conhecimento de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira foi negado e invisibilizado pela nossa educação, seja por meio dos currículos e/ou dos livros didáticos que insistiam em apresentar o Continente Africano em uma perspectiva negativa e homogênea, bem como a construção social do negro atrelada à escravidão ou à folclorização (JESUS SILVA; CAMPOS, 2022, p. 15).

Do/as professor/as entrevistado/as, somente quatro se formaram depois da promulgação da Lei Nº 10.639/2003, mas ainda percebemos, em suas falas, como é difícil falar da temática étnico-racial. Trazemos as colocações de duas professoras que se formaram há 34 anos, antes da promulgação da Lei, aqui denominadas como “Vencendo Obstáculos”²¹ e “Represento Minha Cor”²². Elas se formaram juntas, em Pedagogia, em 1989, em uma faculdade particular, em Fátima do Sul (Extinta Faculdades Integradas de Fátima do Sul – Fifasul).

A professora “Vencendo Obstáculos” disse:

²¹ Escolheu esse nome por refletir sua trajetória de vida.

²² Essa professora disse que é a sua representatividade, preta ou negra, é mulher, é um ser humano.

Eu só ouvi falar das questões étnico-raciais dentro do meu ambiente familiar, onde minha família sempre contava como eram discriminados, sofriram racismo, e fizeram de tudo para que eu não sofresse esse preconceito, onde trabalharam muito para pagar minha faculdade de Pedagogia, para que eu, uma mulher negra, fosse respeitada por ser professora, pois, quando eu estudei, não havia professor na faculdade que abordava essa temática e nem havia disciplina relacionada às questões raciais, pois eu fui formada para dar aula, e sempre ter ética e uma boa didática para usar em minhas aulas. A prática pedagógica que eu uso até os dias atuais é de sempre respeitar os direitos dos outros, mas também sempre deixei claro que também devo ser respeitada como professora e mulher negra.

Quando a professora aponta que, em sua formação inicial, não teve essa discussão, mostra como, efetivamente, a Lei Nº 10.639/2003 afetou a formação docente, ainda que não na intensidade necessária para garantir que essa discussão de fato ocorra de modo central nos currículos da Educação Básica.

A professora “Represento Minha Cor” também falou sobre sua formação inicial:

A faculdade onde me formei de fato nunca discutiu ou dialogou sobre as questões étnico-raciais. Sempre foi falado do negro como escravo, nos nossos diálogos, em sala de aula, com outros colegas, e, de vez quando, com um ou outro professor, que mudavam de assunto logo, pois uma parte da sala sempre evidenciou que, mesmo sendo brancos, eram em sua maioria netos, bisnetos de negros. A velha frase que continua a me machucar até hoje: “sempre tivemos um pé na cozinha do senhor de engenho”; ou o dito: “nosso pé também andou pela senzala”. Isso me machucava, pois eles não tinham noção do quanto isso significava e significa até hoje para mim, que sou negra, que vi meus pais, irmãos e irmãs serem humilhados no sítio em que eles trabalhavam, e, quando se preocupavam comigo, que era a mais nova, e tinha que estudar para fugir daquela vida que eles levaram, até eu conseguir me formar e passar num concurso, para poder tirar eles daquela vida humilde com dignidade, mas sofrida pelas injustiças sociais. Até hoje, quando você me perguntou se a faculdade contribuiu para minha prática pedagógica nos dias atuais, só digo que ela mudou a minha maneira de ver o mundo, mas foi com minha experiência diária que consigo ser hoje a professora que sou, não sou o “outro”, por ser negra, ter que ser tolerada, se manter colonizada, pois represento minha cor. (Grifos nossos).

Da fala da professora “Represento Minha Cor”, ressaltamos três pontos de grande relevância. O **primeiro** trata de o negro sempre ser visto como escravo, denotando a presença das imagens estereotipadas construídas no período colonial. O **segundo** ponto destacado pela entrevistada é a questão familiar, a sua preocupação em mudar a vida de seus pais após a sua formação acadêmica e a sua inserção na educação, pós-concurso público. Ela viu isso com um ganho profissional e pessoal e um fortalecimento para sua identidade. Como enfatiza Forde (2016, p. 118), a aposta no fortalecimento positivo da identidade negra se deve por ela “[...] implicar no aumento do seu grau de coesão em termos organizacionais, e provocar deslocamentos do diferencial de poder que os mantém em vulnerabilidade social”. **O terceiro** ponto é que foi a sua experiência diária que a formou a professora que é hoje. Como nos relata Silva (2018, p. 70): “A formação docente precisa considerar a maneira como o contexto é constituído e constitui os sujeitos, possibilitando aos professores construir alternativas que solucionem, tensionem os problemas com os quais se confrontarão na prática profissional”. Revendo as colocações anteriormente descritas pela professora “Represento

Minha Cor”, principalmente pela frase “*sempre tivemos um pé na cozinha do senhor de engenho*”, ou o dito “*nosso pé também andou pela senzala*”, podemos perceber o quanto a professora tem ciência do racismo e como ela foi se fortalecendo para lutar contra ele.

A partir disso, reportamo-nos ao descrito por Backes (2019, p. 122):

Levando em conta as relações de poder que produzem as hierarquizações raciais e, também, as práticas racistas, entre elas, a “brincadeira racista”, é na desnaturalização dessas práticas que se situam as estratégias do estilhaçamento dos jogos de humilhação presentes nas “brincadeiras racistas”. E, em se tratando desse caso em específico, o que não se pode negligenciar, nesse tipo de situação, são os diferentes estereótipos construídos em torno das possibilidades de trabalho de pessoas negras em relação ao mundo do trabalho. Não são manifestações gratuitas e aleatórias dizeres como aqueles preconizados, em 2007, por manifestantes contrários às políticas de cotas, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e em pichações anti-cotas: “Voltem à senzala, cotas não” e “Negro só se for na cozinha do RU [Restaurante Universitário], cotas não!”. Ainda, se fortalecem por ser dizeres constitutivos de uma colonialidade branca, que procura a todo custo manter fixas suas construções identitárias com base na naturalização de supostas inferiorizações e subordinações de outros.

É nesse sentido que ainda vemos ser necessário descolonizar o olhar que tem sido lançado sobre diferentes temáticas do campo da Educação e no contexto da formação docente. Lucini e Bergamaschi (2019) salientam o quanto essa discussão é necessária na formação docente para erradicar o racismo:

Assim, ao falar-se sobre a formação inicial de professores, que a discussão sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira pode contribuir para fazer a reflexão sobre o racismo e o preconceito que, apesar das ações afirmativas constituídas nos últimos anos, continuam ocupando espaço na academia e reafirmando a exclusão social de grupos humanos que tem direito à memória e à história. (LUCINI; BERGAMASCHI, 2019, p. 191).

Diante dessa perspectiva, podemos pontuar que um dos maiores desafios é fazer com que as universidades incluam, de forma central, em seus currículos, a História e a Cultura Afro-Brasileira. Ela não pode ser apenas uma disciplina eletiva e ou optativa, precisa ter maior importância. Segundo Deus (2012, p. 241),

[...] os educadores e militantes do movimento negro, que trabalham com a educação para as relações étnico-raciais, ficam ansiosos porque a Lei parece entrar morosamente no âmbito acadêmico, não obstante os esforços desempenhados. Contudo, penso que esta dificuldade se dá pelo fato de que a aplicabilidade da Lei não se constitui uma tarefa fácil, não basta incluir esta ou aquela disciplina, isto seria restringir sua abrangência. Antes, se trata de uma mudança radical capaz de abalar os paradigmas que amparam o eixo da Educação no país.

Passados dez anos da observação de Deus (2012), a lei ainda não foi plenamente implementada, uma vez que é necessário, ainda, que as universidades, públicas ou privadas, entendam o seu comprometimento de investimento pela formação de professores.

Como já destacamos, a universidade, muitas vezes, cria espaços alternativos de formação para as relações étnico-raciais, destacando-se os NEABs. Segundo a fala da professora “Resistência Negra”:

Eu me formei em Pedagogia em 2016 pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul [UEMS]. Escolhi esse curso por causa da minha mãe também ser da área, ser envolvida sempre nas questões étnico-raciais, onde faço parte até os dias atuais da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros²³. Participo efetivamente do Movimento de mulheres negras do Mato Grosso do Sul, e, dentro do ambiente da universidade, sempre fui muito envolvida com a temática das relações étnico-raciais, pois participo do Grupo de Estudos e Pesquisa em Gestão, Política, Planejamento Educacional e História de Étnico Racial [GEPPEHER], que é vinculado ao Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia [Cepegre].

Trazemos, então, a importância do Movimento Negro no Brasil, descrita por Gomes (2019, p. 22), pois esses espaços, na universidade, estão ligados diretamente às conquistas do Movimento Negro:

O Movimento Negro conquistou um lugar de existência afirmativa no Brasil. Ao trazer o debate sobre o racismo para a cena pública e indagar as políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, esse movimento social ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante. No caso no Brasil, o Movimento Negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação, e não como uma regulação conservadora; explícita como ela opera na construção de identidades étnico-raciais.

Em sua fala, a professora “Resistência Negra” mostra, ainda, ter ciência de que, no Brasil, predomina o preconceito de cor e expõe sua solidariedade com quem sofre mais preconceito do que ela mesma:

Eu não entrei como cotista, mas, sim, via acesso universal, por uma questão de idealismo mesmo, das coisas que eu acredito, porque eu penso que, por mais que eu me autodeclaro como mulher negra, eu também entendo que, na questão de ser ou não tão retinta que existe mulheres e homens, outras pessoas mais retintas do que eu que, se comparadas a mim, ainda são mais do que eu e sofrem mais preconceito. Assim, eu entendo a minha posição de privilégio perto dessas pessoas, por isso optei pelo acesso universal e deixar essas vagas para quem é mais prejudicada/o pelo sistema, pela sociedade.

A partir dessa colocação, reportamo-nos a Gomes, Silva e Brito (2021, p. 10) quando apontam que a “[...] adoção das cotas como modalidade radical e mais democrática de

²³ Segundo a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN): “Fundada em agosto do ano 2000, a ABPN é uma organização sem fins lucrativos e apartidária, que se destina à defesa da pesquisa acadêmico-científica e/ou espaços afins realizada prioritariamente por pesquisadores/as negros/as, sobre temas de interesse direto das populações negras no Brasil e de todos os demais temas pertinentes à construção e à ampliação do conhecimento humano e, igualmente, ao desenvolvimento sócio político e cultural da sociedade. No Brasil, somos um dos órgãos fundamentais da rede de instituições que atuam no combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação racial, com vistas à formulação, à implementação, ao monitoramento e à avaliação das políticas públicas para uma sociedade justa e equânime” (ABPN, 2022, n.p.).

ação afirmativa tem nos reeducado. Por meio delas, o Estado, a sociedade brasileira e aquelas e aqueles que lutam pela retomada democrática do nosso país têm aprendido algumas lições”.

Quando a professora “Resistência Negra” afirmou que a pessoa “retinta” sofre mais preconceito, isso se deve porque, no Brasil, se procurou e se procura esconder o racismo:

O Brasil escondeu e guardou o racismo atrás do discurso da democracia racial, da mestiçagem e da diversidade. Porém, nos tempos de acirramento e recrudescimento da extrema direita, da onda neoconservadora e reacionária, esse mesmo racismo tem sido revelado publicamente e sem constrangimentos. Nesse contexto, existe um ator político central no processo de luta antirracista e de reeducação da sociedade, do Estado e da universidade: o Movimento Negro. Ele é um dos principais protagonistas das lutas por emancipação no decorrer da história política brasileira, a partir do século XX. Nesse processo, o Movimento Negro tem sido produtor de diferentes formas de saberes emancipatórios que podem nos ajudar a reagir diante do atual contexto de incertezas vivido pela sociedade brasileira. Do conjunto de saberes articulados e sistematizados pelo Movimento Negro um deles se destaca nos tempos de democracia em risco: os saberes da indignação. (GOMES, 2020, p. 360).

A professora “Resistência Negra”, a partir de sua experiência, mostra-nos importância que a presença de negros e de negras tem nos cursos de formação de professores:

A universidade é e sempre foi para mim, particularmente, um ambiente familiar, pois, como filha de professora da universidade, eu conheço todas as professoras, pois foi o meio em que cresci, e eu acho muito importante ter também essa perspectiva de alguém que sempre esteve no meio de alguém que nunca teve acesso à educação ou nunca teve algum pai, uma mãe ou algum parente que teve acesso à educação. Eu me sinto privilegiada já a partir daí, eu sou alguém que sempre participou de uma família envolvida com pesquisa, com estudos, com universidade que sempre valorizou muito isso.

Nesse sentido, ressaltamos a importância de terem-se professores/as negros/as na academia e acadêmicos/as engajados/as, efetivamente, nesses núcleos de estudos e em outros espaços na universidade para a formação docente em uma perspectiva intercultural decolonial.

3.3 A Lei Nº 10.639/2003 e as mudanças na formação docente inicial

Nesta seção, analisamos como a Lei Nº 10.639/2003 foi importante na perspectiva intercultural com base nas falas do/as entrevistado/as. Lembramos com Silva (2018, p. 99) que: “É preciso assegurar formação coerente com as exigências que desafiam o professor no seu fazer pedagógico cotidiano”. Portanto, para que a lei possa ser cumprida, é necessário mudar a formação.

Ao perguntar qual é a importância da Lei Nº 10.639/2003 para o fazer pedagógico, a professora “Rosa Negra” respondeu:

A respeito da Lei, eu acredito que ela veio de forma bastante positiva, pois com a lei as pessoas ficam um pouco mais atentas a trabalhar a temática. Eu era aluna cotista; então, a questão da Lei veio como um marco histórico, trouxe novos conhecimentos, e eu vi a importância desses conhecimentos para mim, e que devo repassá-los para outras pessoas, pois ainda me deparo com

colegas de profissão que têm dificuldade de trabalhar com as questões étnico-raciais. Por serem professores, deveriam ser mais abertos, flexíveis, mudar a sua forma de ver o mundo, pois o que vejo hoje é que a dificuldade que alguns professores têm não está na formação.

Quando a Professora “Rosa Negra” fala da Lei Nº 10.639/2003 como um marco histórico, ela diz que a Lei trouxe novos conhecimentos sobre a temática da questão racial e que é necessário que todos os professores se envolvam com a sua inserção nos currículos. A fala aproxima-se de Gomes (2012b), quando esta descreve que:

O trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira **se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina.** Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política. portanto, em um campo de tensões e de relações de poder que nos leva a questionar as concepções, representações e estereótipos sobre a África, os africanos, os negros brasileiros e sua cultura construídos histórica e socialmente nos processos de dominação, colonização e escravidão e as formas como esses são reeditados ao longo do acirramento do capitalismo e, atualmente, no contexto da globalização capitalista. (GOMES, 2012b, p. 106, grifo nosso).

Nessa concepção de Gomes (2012b), é importante pensarmos como esses currículos têm sido praticados, se, de fato, estão sendo modificados ou se as velhas opressões apenas são reeditadas. Assim, a Professora “Rosa Negra” enfatiza, também em seu discurso, que os cursos de formação, em função da Lei, alteraram seus currículos:

As universidades têm formado professores para estas discussões, alguns cursos de Licenciatura que formam professores para a Educação Básica após a promulgação da lei alteraram suas ementas, e isto faz e fará muita diferença no fazer pedagógico desse professor para trabalhar as relações étnico-raciais no ambiente escolar.

Gomes (2012b, p. 107, grifo nosso), ao referir-se aos impactos que a lei pode e está provocando, afirma: “Esse processo poderá, portanto, ajudar-nos a descolonizar os nossos currículos não só na educação básica, **mas também nos cursos superiores**”.

Diante dessas colocações, as formações, ao longo dos anos, estão mudando e, a partir da fala da Professora “Rosa Negra” que se formou em história pela UFGD em 2016, apresentamos, no Quadro 1, a seguir, quais foram, e são até hoje, as disciplinas ofertadas no referido curso e suas ementas que trazem a temática étnico-racial.

Quadro 1 – Curso de História na UFGD

Disciplinas/Carga horária	Ementa
Colonialidade e relações de poder nas relações étnicorraciais – Eixo de formação comum à Universidade, conforme Resolução Cepec ²⁴ nº 014, de 27 de fevereiro de 2014 (UFGD, 2014).	O fenômeno do preconceito étnico-racial na sociedade brasileira; políticas afirmativas e a sociedade brasileira.
Direitos humanos, cidadania e diversidades – Eixo de formação comum à Universidade, conforme Resolução Cepec nº 014, de 27 de fevereiro de 2014.	Compreensão histórica dos direitos humanos; multiculturalismo e relativismo cultural; movimentos sociais e cidadania; desigualdades e políticas públicas; democracia e legitimidade do conflito.
Interculturalidade e relações étnico-raciais – Eixo de formação comum à Universidade, conforme Resolução Cepec nº 014, de 27 de fevereiro de 2014.	Teorias da etnicidade; teorias raciais; interculturalidade, diversidade de saberes e descolonização dos saberes; história e cultura afrobrasileira em Mato Grosso do Sul; história e cultura indígena em Mato Grosso do Sul.
Tópicos em Cultura e Diversidade Étnicorracial – 1º semestre / 72 horas – Componente Curricular Comum à Área de Formação.	Introdução à História e cultura africana e afro-brasileira e indígena. Cultura, diversidade, pluralismo, identidade e reconhecimento.
Educação e Direitos humanos – 7º semestre/72 horas – Disciplina Comum à Área de Conhecimento.	Compreensão das bases conceituais dos direitos humanos. Afirmção histórica e internacionalização dos direitos humanos. Direitos humanos, interculturalidade e reconhecimento. Democracia, ações afirmativas e direitos humanos. Classe, gênero, raça/etnia, natureza e meio ambiente na perspectiva dos direitos humanos. Direitos humanos, violência e punição na contemporaneidade. Cidadania e direitos humanos no Brasil: avanços e resistências. Princípios pedagógicos e metodológicos para uma educação em e para os direitos humanos.
Tópicos em Cultura e Diversidade Étnicorracial – 1º semestre/72 horas – Disciplina Comum à Área de Conhecimento.	Introdução à História e cultura africana e afro-brasileira e indígena. Cultura, diversidade, pluralismo, identidade e reconhecimento.
Direitos Humanos, Cidadania e Diversidades/72 horas – Disciplinas Comuns à Universidade.	Compreensão histórica dos direitos humanos; multiculturalismo e relativismo cultural; movimentos sociais e cidadania; desigualdades e políticas públicas; democracia e legitimidade do conflito.
Interculturalidade e relações étnico-raciais/72 horas – Disciplinas Comuns à Universidade.	Teorias da etnicidade; teorias raciais; interculturalidade, diversidade de saberes e descolonização dos saberes; história e cultura afrobrasileira em Mato Grosso do Sul; história e cultura indígena em Mato Grosso do Sul; colonialidade e relações de poder nas relações étnico-raciais; o fenômeno do preconceito étnico-racial na sociedade brasileira; políticas afirmativas e a sociedade brasileira.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022, com base nas informações do Projeto Político Pedagógico do Curso de História da UFGD – Estrutura Curricular (UFGD, 2017).

No Quadro 1, podemos perceber que, até o ano de conclusão do Curso de História da professora “Rosa Negra” e de seus colegas professores de História que atuam no ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano), receberam formação específica em três disciplinas para a discussão e o fazer pedagógico no ambiente escolar das questões étnico-raciais.

²⁴ Cepec – Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Segundo Gonçalves e Síveres (2020), o importante é incluir na Educação Superior os conhecimentos produzidos pelas diferentes matrizes culturais presentes no contexto brasileiro:

O grande desafio da universidade com a efetivação da Lei 10.639/03 é promover o conhecimento das diferentes raízes que constitui a cultura e a história brasileira. De acordo com Petronília Silva (2013), as IES não devem apenas ensinar novos conteúdos, mas sim constituir inovações nas posturas diante da vida, do mundo e da sociedade múltipla como é o caso da brasileira. De acordo com a autora citada, é necessário sempre esse movimento de perguntar onde nós chegamos e a onde nós queremos chegar como a efetivação dessa lei para que a universidade não ofereça novas possibilidades de configurações para o “Mito da Democracia Racial”, afinal, o enfrentamento ao racismo não deve se concretizar apenas no meio acadêmico, mas sim no dia a dia de todos os indivíduos sociais. (GONÇALVES; SÍVERES, 2020, p. 716).

Portanto, não adianta ter o conhecimento das disciplinas se não ocorrer a mudança na percepção dos sujeitos sobre o racismo presente na educação e na sociedade. Além disso, no fazer pedagógico, a partir da sua formação recebida pela universidade, os professores devem efetivar seus conhecimentos na prática de sala de aula, incluindo a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A professora “Negra Empoderada”, que se formou em Letras Português/Inglês, também ressaltou a importância da lei:

A implementação da Lei foi um ganho incrível para o Movimento Negro, eu me vi representada, mesmo que ainda de maneira tímida, pois, quando me formei, a Lei completava seis anos de existência, pouco tempo, e já estava movimentando o modo de pensar de muitas pessoas, mesmo que alguns colegas meus de profissão digam até hoje que a lei existe por questões políticas e não educacionais. Mas, mesmo com essas interferências de pensamentos racistas, políticos e pessoais, eu tento da melhor forma possível, mesmo sendo professora de língua portuguesa, levar textos para a sala de aula que falam sobre a questão étnico-racial, como “Menina Bonita do Laço de Fita”, “Obax”, “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!”, “Com qual penteado eu vou”, entres outros livros comprados por mim e que invisto para tê-los. Além desses livros, também levo textos curtos que trabalho com meus alunos dos 6º e 8º anos. Já vi alguns colegas criticando que discuto esta questão em sala de aula, uns falam: “Você é professora de Letras, deve ensinar a ler e a escrever, ensinar gramática, e deixar essas discussões para o professor de História”. Eu sempre falo que o meu fazer pedagógico, a forma que preparo minhas aulas não prejudicam ninguém, só faz fortalecer o conhecimento do nossos alunos, para que se tornem cidadãos não racistas.

Quando a professora “Negra Empoderada” relata que ela inclui a temática étnico-racial em suas aulas de língua portuguesa, percebemos que ela relaciona isso com sua formação docente. Ressaltamos que ela está seguindo o proposto da Lei Nº 10.639/2003, pois, segundo a Lei, não é somente o professor de História que deve trazer esse conteúdo para a sala de aula, mas os de todas as disciplinas. Ao mencionar as críticas de colegas por fazer essa discussão em aula, vemos que os apontamentos de seus colegas ocorrem também em outros espaços investigados. Como salientam Tuono e Vaz (2017, p. 205),

[...] o trabalho de alguns docentes não tem contribuído para a superação do racismo na escola, já que, apesar das orientações oficiais transpostas na forma da lei, atuam de maneira a naturalizar e normalizar o racismo, seja por meio de metodologias de ensino, de discursos ou de atividades pedagógicas voltadas à manutenção dessas situações.

É importante considerarmos que o professor é o sujeito responsável por seu fazer pedagógico. Nesse contexto, as novas demandas pedagógicas, ao serem resultados de Lei, devem ser inseridas nos currículos.

Em relação à Lei Nº 10.639/2003, o professor “Minha Inspiração” declarou:

Eu me formei em 2006, e a Lei ainda estava com apenas três anos. O impacto da promulgação da mesma mexeu muito com as representatividades negras no Estado de Mato Grosso do Sul e com o negro em todos os pais, principalmente aqueles que estavam na Universidade e, aos professores negros que fizeram parte desse marco histórico, houve uma revolução de ideais. Eu mesmo me senti liberto de fato. Sabe quando você tira um peso das costas? Essa foi a minha sensação no ano de 2003, um ano após eu ter ingressado na universidade.

Quando “Minha Inspiração” afirma que “se sente liberto”, lembramo-nos da reflexão de Backes (2019, p. 174), ao afirmar que

[...] a criação da Lei 10.639/2003 é vista, pelo Movimento Negro, como elemento que passa a agregar força a suas lutas de afirmação da negritude, através da produção, sistematização e socialização de materiais com outras histórias sobre a participação das populações negras na construção social, política e econômica do país.

O Professor “Minha Inspiração”, apesar de reconhecer a importância da mudança que a Lei provou na formação, salienta que mais importante do que isso é que ela consiga, efetivamente, mudar o fazer pedagógico dos professores:

Mesmo que a disciplina que discutia as relações étnico-raciais, sendo optativa, eu a fiz somente no último semestre do curso com uma carga horária de 50 horas. Valeu a pena, pois ali foi o início de uma nova história, mas que hoje vejo como algo que tem nos marcado de forma dolorosa, mesmo que as universidades, em sua grande maioria, têm ofertado disciplinas com essa temática nos cursos de formação de professores pedagogos e de área, em umas de forma obrigatória e em outras de forma optativa. Vejo que o fazer pedagógico deve romper barreiras, não é a disciplina que fará o docente, mas é o docente entender que o seu fazer pedagógico na discussão da temática étnico-racial que mudará a forma de todos e todas nos vermos, como seres humanos, livres, críticos, com direitos e deveres, sem medo de sofrer um ataque na rua, nos bares, nos supermercados, nas próprias instituições de ensino, ataques muitas vezes verbais, de olhares, de apanhar sem saber por quê, de morrer sufocado sem ter direito a falar, por que somos negros? As relações de poder são maiores que nossos direitos? Essa cultura precisa ser efetivada, e tenho certeza, como professor, que é na escola que essas práticas têm que ser mudadas.

O Professor “Minha Inspiração” afirma que a prática do professor precisa mudar e romper as barreiras, o que nos faz reportar a Souza (2019, p. 228) ao apontar que:

As práticas pedagógicas, muitas vezes, têm contribuído para o favorecimento de atitudes racistas e preconceituosas e o/a professor/a como agente provocador/a assume papel primordial no enfrentamento do racismo nos espaços educativos. O olhar sobre o diferente, sobre o Outro se faz necessário para rechaçar o racismo e outros tipos de opressões e preconceitos que ainda afloram na escola.

E, assim, romper barreiras, como pontuado pelo entrevistado, significa desconstruir a colonialidade ainda presente em nossos espaços educativos e sociais.

O professor “Minha Inspiração” formou-se em 2006 e, conforme aponta, só havia uma disciplina no curso que contemplava a Lei Nº 10.639/2003. Desde 2019, o curso é ofertado somente na modalidade Educação a distância (EAD). A disciplina que ele cursou na época como optativa hoje é obrigatória, com uma carga maior, mas ofertada somente no penúltimo semestre do curso, com a ementa apresentada no Quadro 2.

Quadro 2 – Curso de Pedagogia – Unigran/ Modalidade EAD

Disciplinas/Carga horária	Ementa
Relações Étnico-Raciais na Educação e Educação Indígena – 80 horas.	Racismo, pluralidade cultural, Lei Nº 10.639/2003 e Lei Nº 11.645/2008. O professor e a diversidade cultural e racial, procedência do racismo, os parâmetros curriculares, políticas afirmativas, a representação do índio e do negro nos livros didáticos, história da África e história dos povos indígenas, sugestões de atividades para trabalhar a diversidade.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022, com base nas informações da Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia da Unigran (2022).

Ao ver uma única disciplina que trata das questões das relações étnico-raciais no Curso de Pedagogia, um dos mais importantes na formação de professores para a Educação Básica (por serem eles formadores iniciais dos sujeitos), percebemos que as relações coloniais de poder ainda continuam firmes e que o espaço acadêmico continua a negligenciar a história e a cultura negra.

Contudo, mesmo diante desse contexto, o entrevistado “Minha Inspiração” relatou que: *“A Lei Nº 10.639/2003 é um marco, mas não uma efetivação, ou seja, ela não garante de forma alguma que esses assuntos sejam tratados, principalmente não garante que elas sejam tratadas de forma correta”*.

Como destacam Silva e Severo (2021), tanto a Educação das Relações Étnico-Raciais quanto a Lei Nº 10.639/2003 surgiram no sentido de reparar e problematizar os erros históricos brasileiros e de sua sociedade e contribuem para superar o desastre socioeconômico a que uma sociedade racista continua nos jogando, principalmente nos últimos quatro anos da atual gestão política brasileira (2019-2022).

A Professora “Resistência Negra” também observa a importância da Lei, mas também entende que ela tem limites:

A Lei não prevê algumas especificidades, por exemplo, o tipo de metodologia ou a forma como deve ser abordado, a forma como o professor que vai abordar essa temática deve ser preparada, deve ser formado. Então, eu entendo que ela é muito importante como um marco, porque ela

coloca em evidência esse debate. Ela levanta essa questão. E ela possibilita que nós, enquanto pesquisadores negros e negras, consigamos espaço para discutir essas questões, e, para sempre, melhorar a questão dentro das escolas, dentro das universidades, dentro de todos os espaços de educação. Só que eu ainda vejo que há muito a se trilhar, porque ela é uma Lei, mas, ao mesmo tempo em que ela marca, ela limita, porque ela acaba fazendo com que as instituições fechem as portas do currículo para explicar, por exemplo, o dia da Consciência Negra. Para falar, por exemplo, sobre o Dia do Índio, o que é a onze mil seiscientos e quarenta e cinco, que saiu logo depois junto com a dez mil seiscientos e trinta e nove.

O que a professora “Resistência Negra” aponta ao afirmar que a Lei deu legitimidade para que professores negros e negras fizessem a discussão étnico-racial vem ao encontro do que as pesquisas também mostram. Gomes e Jesus (2013, p. 30), ao fazerem um balanço da implementação da lei, asseguram que: “Segundo os profissionais da escola que estavam à frente das práticas voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais, a Lei 10.639/2003 deu legitimidade ao trabalho que já vinha sendo realizado, muitas vezes de forma isolada e antes mesmo da sanção da referida Lei”.

Outra questão levantada pela professora “Resistência Negra” é que, muitas vezes, a discussão sobre as relações étnico-raciais não engloba questões importantes como a identidade e o preconceito:

Para falar sobre o negro, não se discute, por exemplo, a autodeclaração. Não se discute identidade, não se discute preconceito. Então, assim, são coisas que estão aí na sociedade, que não estão veladas. Então, é necessário se pensar formas de se abordar sem que o professor, por exemplo, fosse visto fazendo política dentro de sala de aula, que a gente sabe que dependendo do discurso traz essa ideia.

Tendo em vista essa situação apresentada pela entrevistada, discutir a questão racial na sociedade brasileira continua sendo um assunto que requer uma formação intercultural e decolonial. É preciso acabar com o mito da democracia racial que originou, no Brasil, o racismo velado, não reconhecido, escondido. Todavia, essa ideia de democracia continua enraizada em nossa sociedade, “[...] o racismo é insistentemente negado no discurso brasileiro, mas se mantém presente nos sistemas de valores que regem o comportamento da nossa sociedade, expressando-se através das mais diversas práticas sociais” (GOMES, 2005, p 148).

“Resistência Negra” aponta que, apesar da lei, a discussão étnico-racial continua um tabu e a Lei Nº 10.639/2003 poderia ser melhorada:

[...] as pessoas ainda tem medo, por exemplo, de falar que tem um aluno negro, fala que tem um aluno moreno, ainda tem medo de falar “ai aquela minha amiga mais morena”, não, elas têm medo de falar preta, elas têm medo de falar negra e esse até esse medo de você falar uma cor de pele, de você referenciar isso vem de uma foto, de uma base de uma falta de uma educação étnico-racial, de uma base, ou seja, de uma educação étnico-racial diferente. É normal que o diferente tá na sociedade, e que o diferente tem que ser aceito, tem que ser tolerado, tem que ser respeitado. Então, a Lei 10.639 é muito importante, é muito importante, eu vou falar que ela é ruim, ela não é ruim, mas eu vou falar que ela poderia ser melhorada. Ela tem que ser abraçada por outras

legislações, por outros instrumentos normativos que possam possibilitar uma melhor formação que, de fato, efetive o uso da lei em todos os contextos da Educação Básica e Superior.

É importante registrar que há uma grande necessidade de mais formação, pois, como nos relata Gomes (2005), ainda encontramos muitos educadores que pensam que discutir sobre relações raciais é para os educadores militantes negros somente, ou de intelectuais que pesquisam a temática.

A docente “Resistência Negra” formou-se no Curso de Pedagogia, do *campus* UEMS/Dourados. Assim, no Quadro 3, trazemos quais foram as disciplinas ofertadas no período em que a referida professora foi formada. Foi um fator que contribuiu para o seu entendimento da questão étnico-racial e sua ciência de que ainda há preconceito, racismo e falas discriminatórias nos espaços educativos.

Quadro 3 – Curso de Pedagogia – *campus* UEMS/Dourados: Estrutura Curricular 2018

Componente Curricular/Carga horária	Ementa
Currículo, Cultura e Diversidade – 102 horas – PPC/2014 e 2018	Teorias do Currículo na visão tradicional, crítica e pós-crítica. Os aspectos preponderantes da construção e da organização curricular a partir das relações estabelecidas entre conhecimento, poder, raça, etnia, cultura, preconceito, discriminação, racismo e diversidade. Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais a partir da Lei Nº 10.639/2003 e da Lei Nº 11.645/2008.
Educação e Antropologia* – 34 horas - PPC/2014 e 2018	Interfaces entre Antropologia e Educação. Introdução à Antropologia. Noções de infância e criança na Antropologia. Educação e diversidade sociocultural. A prática etnográfica e a educação.
Educação em Direitos Humanos * – 34 horas – PPC/2014 e 2018	Estudar a evolução dos direitos humanos, seus principais conceitos e problemáticas, como o relativismo e o universalismo. Refletir sobre os princípios pedagógicos e metodológicos que norteiam uma educação voltada aos direitos humanos nos diferentes espaços educativos para a difusão de uma cultura de justiça, paz e tolerância e para a formação de sujeitos de direitos. Conhecer as políticas públicas de educação em direitos humanos para a educação formal e não formal.
Movimentos sociais e Educação* – 34 horas – PPC/2014 e 2018	Estudar as principais abordagens e perspectivas analíticas sobre movimentos sociais. Principais conteúdos das lutas dos movimentos sociais – operário, feminista, ambientalista, contracultura, indígena, negro, LGBT, terra, direitos humanos e anti-globalização. A contribuição dos movimentos na ampliação da esfera pública de modo a compreender a dimensão educativa dos movimentos sociais na formação de sujeitos políticos, atores na elaboração e na execução de políticas sociais. O papel dos movimentos sociais na articulação da educação não formal com o sistema formal de ensino.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022, com base nas informações do PPC de Pedagogia do *campus* UEMS/Dourados (UEM, 2013).

Nota: * Disciplinas eletivas (duas de livre escolha entre as ofertadas durante todo o curso, como forma de integralização do currículo).

Como é possível observarmos, somente uma única disciplina é obrigatória e três são eletivas. Nesse caso, acaba que depende do acadêmico (futuro professor) entender que

essa formação é de suma importância. Seria muito importante, considerando o previsto em Lei, que todas essas disciplinas fossem obrigatórias.

Segundo o relato da professora “Vencendo Obstáculos”, a lei é muito importante, mas ela também acaba trazendo uma carga emocional muito grande para os professores negros, como se realmente estes fossem os únicos responsáveis pela sua implementação e formação:

A Lei nos tirou de uma zona de conforto, de um confronto entre nós mesmos, pois há tempos estamos lutando por políticas públicas mais efetivas, pois nós que somos negras, somos vistos pelos colegas na universidade e nas escolas em que trabalhamos, como aquele que bate, que lutam por seus ideais, e isso, muitas vezes, também atrapalha nossa saúde emocional, pois muitos colegas, após a criação da lei, nos dizem que temos obrigação de darmos conta de ministrar conteúdos relacionados às questões étnico-raciais. Para alguns colegas parece que é nossa obrigação planejar as aulas deles, para que eles discutam sobre estas questões sem serem racistas, e não negligenciem a efetivação de uma fazer pedagógico diferenciado.

O que entendemos da fala dessa professora é a crítica elaborada por ela, pois os colegas tentam deixá-la acuada em seu próprio ambiente de trabalho. Durante a entrevista, seu olhar era de vitória, mas, ao mesmo tempo, de receio de errar, de não dar conta da responsabilidade que lhe é atribuída pelos colegas, que, na verdade, deveriam contribuir com o trabalho.

Ao refletirmos o que a entrevistada nos relatou, de que muitos colegas ainda acham que somente o professor negro deve falar sobre as questões étnico-raciais, precisamos reconhecer que isso se deve ao nosso processo histórico de formação, que omitiu a presença da história e cultura africana e afro-brasileira em todos os espaços, incluindo a formação inicial.

Como destaca Guimarães (2004, p. 24), nas análises da sociedade brasileira, o racismo “[...] era entendido apenas como doutrina ou ideologia política. A expectativa geral era de que o preconceito existente seria superado paulatinamente pelos avanços e pelas transformações da sociedade de classes e pelo processo de modernização”.

“Vencendo Obstáculos” expõe também como os colegas têm muita dificuldade de entender que discutir o racismo é fundamental:

Sempre que algum colega vai falar sobre questões étnico-raciais, mesmo os professores de área, principalmente o de história vem e fala comigo: se eu falar negro, ou preto serei racista, se eu falar das religiões africanas, serei partidário às matrizes africanas. Como é difícil que ainda muitas de meus pares vejam a Lei como obrigatoriedade.

Ao elencar as questões religiosas, trazemos Backes (2019) para a discussão quando aponta que a religião cristã, em sua vertente evangélica neopentecostal e católica, em geral, associa as religiões de matriz africana a ações do demônio. Essa associação contribui

para que a história e a cultura negra, nos currículos, sejam vistas como algo negativo, que não deve fazer parte do ensino. Segundo Gomes (2003b, p. 77):

A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas. Cabe ao educador e à educadora compreender como os diferentes povos, ao longo da história, classificaram a si mesmos e aos outros, como certas classificações foram hierarquizadas no contexto do racismo e como este fenômeno interfere na construção da autoestima e impede a construção de uma escola democrática. É também tarefa do educador e da educadora entender o conjunto de representações sobre o negro existente na sociedade e na escola, e enfatizar as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos negros e pela comunidade negra. A discussão sobre a cultura negra poderá nos ajudar nessa tarefa.

A professora “Represento Minha Cor” relata, ao falar da importância da lei, que os professores não negros não têm o mesmo compromisso com a sua implementação:

A Lei 10.639, de 2003, é importante, mudou a forma de vermos como o mundo nos vê, mas vejo que faltam políticas públicas, que falta interesse dos pares conhecer as outras leis: Lei 7.716, de 1989 (conhecida como Lei do Racismo), a Lei 12.288, de 2010 (Estatuto da Igualdade Racial), Lei 12.519/2011, que instituiu oficialmente no calendário brasileiro o dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra, o dia para homenagear o líder negro Zumbi dos Palmares, já que a data remete ao dia de sua morte, tão importantes para o nosso fazer pedagógico no ambiente escolar, todas as pessoas deveriam conhecer cada uma dessas leis, para entender o que de fato sentimos, vivenciamos dentro e fora do nosso ambiente educacional.

Assim, as falas do/as professor/as entrevistado/as nos ajudam a refletir sobre o cuidado que a academia precisa ter na formação inicial, como ela tem estabelecido as relações entre as diferenças étnico-raciais e como está tratando a discussão étnico-racial e os conhecimentos em seus currículos; ademais, como estão suas ementas, qual a figura do negro que ainda está presente na formação acadêmica entre outros. O/As professor/as entrevistado/as nos ajudam a refletir sobre os conteúdos que de fato estão sendo ministrados para o entendimento da história e cultura africana e afro-brasileira e como esses são ministradas no âmbito escolar.

3.4 A formação continuada dos professores para a questão étnico-racial

Nos relatos do/as entrevistados/as, no item anterior, sobre a importância da Lei Nº 10.639/2003 e a mudanças na formação docente inicial, foi possível verificarmos que ainda precisamos avançar para que, realmente, as práticas pedagógicas em relação às questões étnico-raciais se efetivem e causem mudanças significativas no ambiente escolar.

Ao questionarmos o/as entrevistado/as se ele/as percebem algumas mudanças nas iniciativas dos professores que buscam se especializar para discutir essa temática em sala de aula, a professora “Vencendo Obstáculos” pontuou:

Não percebo mudanças tão significativas, começando por mim mesma, pois quando, fui buscar uma especialização em 2010, busquei na área da educação especial, pois, como eu, a preocupação de todos os meus colegas era se especializar nessa área, pois estávamos começando a receber alunos com necessidades especiais, “pessoas com necessidades especiais”. Como a academia não nos preparou também para esta questão, resolvi me especializar nessa área, assim eu também me eximi na época de buscar especialização específica na área da temática étnico-racial.

Como destaca a professora, mudar uma prática não é fácil, uma vez que a mudança não é uma coisa automática. Além da colonialidade, que dificulta as discussões das relações étnico-raciais, sua inserção se deu junto à política de inclusão, que acabou ganhando mais destaque. Segundo Kassar (2011, p. 10): “A questão da Educação Especial começou a mudar quando o governo brasileiro, mais enfaticamente com o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010), passa a implantar uma política denominada de ‘Educação Inclusiva’”.

Salientamos que, diante das colocações iniciais da professora “Vencendo Obstáculos”, ao levantar a questão de “eximir-se”, significa que ela não quis buscar uma formação específica que abordasse as questões étnico-raciais, mas o momento, o período vivenciado, estava voltado às questões da Educação Especial.

Como ela se formou em 1989 e foi se especializar somente em 2010, perguntamos por que foi se especializar somente 21 anos depois. A docente nos trouxe, como resposta, algo que é comum no contexto brasileiro: a dificuldade de buscar formação continuada por falta de uma política de formação continuada e o tempo escasso que o professor tem para se dedicar a ela:

Me especializei somente 21 anos depois, pois não achava necessário buscar outra formação, mesmo que tinha colegas que já estavam fazendo Mestrado, mas, como eu tinha questões particulares, resolvi ministrar minhas aulas e, somente quando consegui, fui fazer especialização, demorei, me arrependi, mas na época era o que eu podia fazer, hoje busco me atualizar.

“Vencendo Obstáculos” destaca que fez alguns cursos de formação continuada relacionados à temática étnico-racial, mas que nunca deixou de trabalhar o assunto em sala de aula:

Mas, mesmo assim, fiz alguns cursos de formação continuada, mas poucos que tratam da questão étnico-racial, sendo que nunca deixei de trabalhar pedagogicamente em sala de aula a temática étnico-racial, pois, como professora e negra, não posso deixar que os alunos e colegas deixassem de perceber que a questão étnico-racial é importante, pois se trata de conhecer um povo, suas

culturas e respeitar suas identidades, os nossos pertencimentos (articular sua prática pedagógica), pois fazemos parte da sociedade.

Quando a professora faz referência a sua identidade racial, ela mostra o quanto é importante no processo de interpelação junto a essa temática. Segundo Santos e Paniago (2019, p. 71): “A identidade está relacionada ao pertencimento étnico e está em contínua transformação pelas representações e interpelações nos sistemas culturais em que estão inseridas”. De modo semelhante, a professora “Negra Empoderada”, aponta:

Eu fiz especialização em Didática da Educação Básica e, depois, outra em Educação Especial, pois me via falando de minhas culturas, do meu povo, mas ainda não havia percebido que precisava me qualificar na temática voltada às questões étnico-raciais. Só consegui perceber que, ao longo dos anos da minha prática docente, eu consegui, a partir de livros infantis e de literatura infanto-juvenil com personagens negros, dialogar com meus alunos, e foi a partir desse movimento que achei importante começar a participar de alguns eventos, de diálogos, seminários, palestras realizados pelo NEAB/UFGD, que me auxiliaram muito em minhas aulas e, hoje, me auxiliam na coordenação da escola, pois, em 2012, fiz uma Especialização EAD pela UFGD – Formação de Profissionais da Educação, que tinha como área de concentração: História, Memória e Sociedade; Política e Gestão da Educação; Educação e Diversidade. Mas percebo que é no chão da escola que posso colocar em prática o que aprendi, e coloco para as professoras que coordeno que elas devem buscar dialogar sobre a temática étnico-racial, mesmo que, às vezes, me sinto silenciada por meus pares. Silenciamento advindo do contexto da colonialidade do poder, da branquitude e do racismo estrutural ainda presentes nos ambientes formativos.

Como podemos observar, a professora “Negra Empoderada” também demorou um pouco até perceber que era necessário buscar mais formação. Entretanto, a sua prática também foi um processo formativo. Juntos aos alunos ela foi aprendendo e se formando.

Apesar de ter vivenciado a formação na prática, foi preciso buscar a formação continuada, já que, segundo Candau (2011, p. 252), “[...] é necessário assumir uma postura de valorização positiva das diferenças e combate às discriminações em toda a dinâmica escolar, o que exige um trabalho coletivo dos educadores, assim como espaços de formação continuada que abordem estas questões”.

“Minha Inspiração” aponta a experiência prática como constitutiva do seu fazer pedagógico, “a forma de encarar” a temática e alguns cursos de curta duração:

As mudanças em minhas práticas pedagógicas voltadas às questões étnico-raciais partiram de curso de curta duração que fiz de forma online, mas não advindo de minha formação através de minhas especializações que foram voltadas à temática da gestão escolar, e meu Mestrado em Políticas e Gestão da Educação, mesmo sendo negro, vejo que as mudanças acontecem não somente a partir de cursos, mas sim da nossa forma de encarar como devemos enquanto negros falar e praticar em sala de aula o que queremos de fato abordar sobre a temática étnico-racial.

Candau (2014, p. 34) afirma que “[...] não se pode desvincular as questões relativas ao trabalho docente e à formação de professores do contexto sociocultural em que estamos imersos e da própria problemática da escola hoje”.

A professora “Rosa Negra” assegura que teve uma boa formação inicial sobre a questão étnico-racial, que faz leituras sobre o tema e participa de outros espaços para continuar desenvolvendo um bom trabalho:

Como me formei em História em 2015, e tinha disciplinas voltadas à temática étnico-racial, vejo que minhas práticas pedagógicas continuam as mesmas, claro que pesquiso muito, leio bastante sobre a temática, quando consigo participo dos seminários do NEAB/UGD para me atualizar, mas o problema não são como vejo minhas práticas pedagógicas, mas como os livros trazem as temáticas, como tenho que sempre ficar evidenciando que as práticas não precisam mudar, mas sim a forma como os livros didáticos devem, de fato, abordar a temática sem estereotipar o negro sofrido, o negro sempre visto como alguém sujo, pobre, massacrado, excluído, indiferente.

O pontuado pela entrevistada vai muito ao encontro das reflexões de Candau (2011, p. 250, grifo nosso), quando inclui a pesquisa do professor da Educação Básica como um elemento central para lidar com as diferenças: “[...] reconhecer que somos diferentes, não partir da igualdade, ter um olhar atencioso às crianças que mostram maiores necessidades, estar sensível ao que acontece, ao que emerge, **pesquisar** o caminho de aprendizagem de cada criança, usar a intuição”.

“Rosa Negra” afirma que os livros didáticos precisam mudar, indo ao encontro do que as pesquisas relacionadas a esse tema indicam. Müller (2018), ao trazer a análise dos livros didáticos quanto à questão étnico-racial e perceber que esse ainda contém conteúdos preconceituosos e discriminatórios, afirma:

[...] concordamos com os autores que consideram relevante o intenso investimento na formação inicial e continuada de professores, de modo que possam aportar ao seu fazer pedagógico a educação das relações étnico-raciais, com vistas a possibilitar a resignificação e desconstrução daqueles conceitos e conteúdos veiculados pelos livros didáticos de forma preconceituosa e discriminatória, bem como nos procedimentos de escolha do LD mais criteriosos. (MÜLLER, 2018, p. 89).

Nesse sentido, a formação de professores é muito mais do que uma simples atualização ou inclusão de novas tecnologias e recursos. Como vimos defendendo a partir de uma formação intercultural decolonial, os professores devem criar espaços de participação e de reflexão sobre as diferenças étnico-culturais, questionando o preconceito e a discriminação racial.

“Resistência Negra” explica que, desde a sua formação inicial, trabalha com as relações étnico-raciais e não se deixa influenciar pelos professores que a criticam por esse trabalho:

*Não mudo minha forma de dialogar sobre as questões étnico-raciais. Desde que me formei, luto diariamente para manter viva a minha cor, a minha crença, os meus princípios, pois sou mulher negra, militante e nunca deixarei de lutar por meus ideais. Não é fácil, mas **me formei professora para levar para o espaço educacional o valor do negro, da minha raça, do meu povo, de minhas raízes e tradições**, mesmo que muitos não têm coragem de dialogar sobre a temática, onde eu*

trabalhei e trabalho atualmente. Essa temática é viva, eu não deixo ninguém dizer que não posso dar aulas voltadas à temática étnico-racial. (Grifo nosso).

Podemos observar que a professora “Resistência Negra” se sente fortalecida para tratar da temática étnico-racial, que, como vimos, tem a ver com a existência da Lei Nº 10.639/2003. Esse fortalecimento é muito importante, pois

[...] é perceptível que em distintos momentos da história as mulheres negras foram inferiorizadas e depreciadas em diferentes âmbitos, o que as coloca em uma posição desvantajosa. Portanto, ser mulher negra (fenotipicamente) e se reconhecer como mulher negra (identidade) é se contrapor aos estigmas da fragilidade da mulher, é se munir de palavras e conhecimento para fortalecer sua identidade negra. (OLIVEIRA, 2020, p. 30).

Diante do exposto pelo/as entrevistado/as, percebemos que a formação continuada para os professores negros acaba servindo mais como um reforço para trabalhar a temática étnico-racial. Para esses professores, a experiência de vida, a formação inicial e prática em sala de aula são mais relevantes para a sua formação.

3.5 Formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Dourados no olhar do/as entrevistado/as

Vemos de suma importância mencionar, neste primeiro momento, as formações continuadas ofertadas pela Semed de Dourados, uma vez que o/as entrevistado/as são docentes da REME de Dourados.

A formação continuada está amparada pela Resolução/Semed Nº 13/2015, a qual: “Institui o Programa de Formação Continuada dos Profissionais de Educação da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS e dá outras providências” (DOURADOS, 2015b, p. 5). No Capítulo II, Art. 2º, e no Capítulo III, Art. 3º e Art.4º, consta:

Capítulo II – Dos objetivos:

Art. 2º - A Formação Continuada na Rede Municipal de Ensino tem por objetivo a Qualificação e Valorização dos Profissionais da Educação, visando a melhoria do ensino e a construção de uma educação pública democrática, com qualidade social.

Capítulo III – Das diretrizes:

Art. 3º - A elaboração e a organização dos Programas de Formação Continuada devem envolver toda a comunidade escolar, pautando-se na pesquisa, investigação, diálogo e reflexão sobre os problemas, dificuldades e ansiedades relacionadas ao processo ensino-aprendizagem, **considerando as diferentes Áreas de Conhecimento e o contexto social.**

Art. 4º - A elaboração e a organização dos Programas de Formação Continuada devem **valorizar as dimensões étnicas, culturais, religiosas, sociais e econômicas de cada comunidade escolar.** (DOURADOS, 2015b, p. 5, grifos nossos).

Como podemos observar, as dimensões étnicas e culturais são citadas, mas não há referência à Lei 10.639/2003, tampouco à história e cultura africana e afro-brasileira.

Considerando a Resolução/Semed Nº 13/2015, ao acessar o portal dos Cursos de formação continuada da Semed de Dourados, verificamos quais foram os cursos ofertados de 2019 a 2021 que abordam a temática étnico-racial. Ao analisarmos as temáticas postadas no referido ambiente, identificamos que, dos cursos ofertados, somente um se refere à diversidade cultural, porém com o objetivo de apresentar o patrimônio cultural, trazendo as histórias e as identidades dos povos indígenas. Percebemos, assim, que a Secretaria de Educação, do referido município não aborda a temática das relações étnico-raciais na perspectiva da Lei Nº 10.639/2003.

Lembramos, com Santos (1998, p. 124), que a formação continuada compreende:

[...] um processo dinâmico de aperfeiçoamento: [...], no entanto, denominamos formação continuada ou formação contínua ou formação em serviço, em sentido mais estrito, todas as formas deliberadas e organizadas de aperfeiçoamento profissional do docente, seja através de palestras, seminários, cursos, oficinas ou outras propostas. Dessa forma, a formação contínua a que nos referimos consiste em propostas voltadas para a qualificação do docente, tendo em vista as possibilidades de melhoria de sua prática pelo domínio de conhecimentos e métodos de seu campo de trabalho.

Portanto, compreendemos a relevância da formação continuada como um tempo/espaço atravessado por transformações que acontecem em todas as esferas, para que docentes discutam e contextualizem o seu trabalho, a sua prática pedagógica, observando os desafios e as necessidades de cada comunidade escolar.

Conforme Silva (2018, p. 111), a “[...] formação continuada não tem a função de suprir as defasagens da formação inicial, mas de possibilitar ao docente a discussão de problemáticas relacionadas com a complexidade resultante das transformações culturais, políticas, econômicas, sociais”. No caso desta tese, a transformação cultural é fruto da inclusão da temática da história e cultura africana, o que demanda uma formação inicial e continuada inspirada na interculturalidade decolonial.

A constatação de que a Semed de Dourados não oferece formação continuada relacionada à temática étnico-racial pode ser observada na fala dos entrevistados. “Minha Inspiração” afirma:

A Semed, desde 2016, não ofertou mais formação continuada voltada às questões étnico-raciais, retomada das políticas [Necadi] a não ofertar... Temos, com os professores e com o apoio dos gestores, realizado formações continuadas dentro do ambiente escolar, formações através de palestras, cursos de curta duração de no máximo 40 horas, com professores da área de História da UFGD, nada além dessas práticas. Após a vinda da pandemia da covid-19, nenhuma formação foi-nos ofertada de forma online com a referida temática, uma vez que a pandemia da covid-19 ocorreu nos anos de 2020-2021.

Trata-se de uma negligência na formação continuada desses professores. Candau (2016a, 2016b) ressalta a relevância da formação continuada de professores se preocupar com a criação de espaços plurais para a discussão de temáticas étnico-raciais e outras diferenças, a fim de que os docentes possam enxergar, questionar e refletir sobre a própria prática e superar os processos de inferiorização e de racismo vivenciados nos ambientes escolares.

A professora “Negra Empoderada” corrobora a fala do professor “Minha Inspiração” quando afirma:

Quanto à formação continuada, compreendo que precisamos buscar algo fora da Secretaria de Educação, a mesma não oferta formação voltada às questões ético-raciais, não temos mais esse tipo de diálogo desde o ano de 2016. Nossos diálogos são realizados no chão da escola, com estudos dirigidos em grupo, ou quando participo de alguma formação ofertada de forma online, sempre por algumas universidades locais, curso de 40 horas ou 80 horas. Fiz um de Diversidade Cultural em 2019, de 40 horas, muito interessante. Mesmo que eu tenha feito três especializações, vejo que não poso para de estudar, assim quando fiz essa pós, continuo buscando me qualificar para poder, enquanto coordenadora, auxiliar a prática pedagógica dos professores que coordeno.

“Negra Empoderada” destacou que a formação continuada proposta pela Semed de Dourados/MS não contempla a temática étnico-racial e comentou, ainda, que se os docentes sentem necessidade de estudar sobre o assunto, a alternativa é buscar em espaços fora da Semed. Isso evidencia o comprometimento dos professores com sua formação e com a temática, seja os que fizeram sua Graduação antes de 2003 (ano da publicação da Lei Nº 10.639/03) ou após a lei.

Destacamos que os docentes sentem necessidade de estudar, de participar de encontros e de cursos de formação continuada. Conforme salienta a Professora “Rosa Negra”:

Vejo a formação continuada como uma experiência positiva. Como já disse anteriormente, participo dos seminários do NEAB/UFGD, mas sei que somente participar dessa forma não é suficiente. E, também, a Semed, desde 2016, não oferta mais nenhum curso para professores de História com a temática étnico-racial. Lembro que fiz a formação do Necdí em 2015, que abordava temas pontuais, advindos de nossas angústias no espaço escolar, mas, após a mudança de gestão, o núcleo foi extinto e a Semed não ofertou mais nenhuma formação continuada voltada para a temática étnico-racial. Ela oferta formação na área de História, mas aborda temas que não me interessam, apesar de que a última oferta aconteceu de forma EAD, em 2019, antes da pandemia. Nesses dois últimos anos, não foi nos ofertado nenhuma formação com novos temas. Sei que formação continuada não é somente cursos de curta duração ofertados pela Semed, a formação continuada é nos especializarmos, mas ainda não consegui entrar no Mestrado, é meu sonho enquanto professora.

Compreendemos, assim como a Professora “Rosa Negra”, a importância da formação continuada, uma vez que a formação não se encerra com o curso de Graduação, visto que é contínua. Somos seres humanos em construção, inconclusos, mas não pode ser uma formação pensada por técnicos, proposta de fora, sem dialogar com os professores.

Como reforça Gomes (2003b, p. 81), precisamos entender “[...] que mais do que um desafio, a discussão sobre raça negra e educação, nos seus múltiplos desdobramentos, é

um dever dos educadores e educadoras e também daqueles responsáveis pela condução dos processos de formação docente”.

Insatisfeitos com as formações continuadas, quando estas são oferecidas pela Semed de Dourados, muitos professores buscam conhecimentos, cursos de especialização e formações em outros espaços, sacrificando, muitas vezes, seu horário de descanso, como afirma “Vencendo Obstáculos”:

Fiz especialização em Educação Especial, mas tenho a pretensão de fazer Mestrado, mas vejo que o incentivo pela Semed é pouco. Conseguimos dispensa, mas é uma burocracia imensa. Assim vejo que, para termos incentivo, as formações continuadas ofertadas pela Secretaria deveriam ser mais atrativas, ou seja, a Semed deveria retomar as parcerias com as universidades locais. Particpei de um Colóquio em 2015, proposto pela equipe do Necadi, voltado aos professores dos 1º ao 5º anos, ministrado por uma professora formadora negra que abordava a temática do “Olhar da criança no contexto da diversidade”. Foi um curso de 40 horas, muito interessante. Mas, desde 2017, não tivemos mais formações, nem com professores negros das universidades que fazem parte de grupos de pesquisa voltados para a temática de Raça e Etnia, e o Necadi também foi extinto, e a Semed também não tem uma equipe de formadores preparados para tais temáticas. Assim, seria de grande relevância retomar as parcerias com as universidades locais, proporcionando a nós cursos de extensão de curta e longa duração. Vejo que as palestras, os cursos que já tivemos e temos nas reservas pedagógicas é muito pouco, e alguns temas abordados são específicos para gestão escolar, avaliação, BNCC, Educação Especial.

Destacamos, anteriormente, que a formação continuada pode ocorrer em diferentes formatos e em diferentes espaços/tempos, mas sem nos esquecer de que a educação não se constrói apenas com estruturas físicas bem-acabadas e confortáveis. Não desmerecendo a sua importância, consideramos que a preocupação maior deve ser com os sujeitos que ocupam esses espaços e fazem as práticas acontecerem. Rauber (2017, p. 192) faz a seguinte afirmação sobre a importância da formação: “O caminho para a criação de práticas interculturais passa pela transformação da própria cultura, construída em bases eurocêntricas, bem como pela transformação da formação docente (inicial e continuada) porque também assentada na lógica monocultural”.

Entendemos que as questões étnico-raciais estão presentes na escola e exigem do docente um olhar mais atento e sensível para compreender os alunos a partir da sua realidade ou do contexto no qual se movem. No entanto, para que isso aconteça, necessário se faz a construção de espaços em que os professores possam dialogar sobre as tensões presentes na sala de aula. Candau (2016a) chama atenção para a importância de trabalhar o olhar do docente para as questões postas pelas diferenças culturais ao afirmar que

[...] é necessário trabalhar o próprio olhar do/a educador/a para as questões suscitadas pelas diferenças culturais, como as encara, questionar seus próprios limites e preconceitos e provocar uma mudança de postura. Somente assim ele/a será capaz de desenvolver também outro olhar para o cotidiano escolar. (CANDAU, 2016a, p. 815).

A formação continuada deve acontecer, preferencialmente, dentro do espaço/tempo da escola, não deve se constituir acúmulo de atividades que sobrecarregam o professor comprometendo o seu horário de descanso. Como vimos, muitos professores, no município de Dourados/MS, têm procurado por formação fora dos ambientes escolares, pois, segundo eles, a Semed não tem privilegiado a formação continuada para as relações étnico-raciais. Apesar da importância de buscar a formação em outros espaços, é importante reconhecer que:

É impossível trabalhar com essas questões se o professor não tem espaços de formação continuada na escola onde possa dialogar sobre isso, considerando-se que, para a construção de qualquer proposta no sentido de reinventar a escola e as práticas pedagógicas, é necessário reconhecer a importância da formação continuada. (SILVA, 2018, p. 171).

Nesse mesmo contexto, de buscar formações em espaços alternativos, reportamo-nos à colocação de “Represento Minha Cor”:

O que falar de formação continuada? Eu me formei em Pedagogia, depois fiz duas especializações. A primeira em Gestão Escolar e a segunda, que terminei em 2010, em Educação Especial. Atualmente, estou fazendo Especialização em TDAH e Dislexia no contexto escolar, que termino no final de 2022. Aí, te falo que a formação continuada sempre é voltada às questões da educação especial. Os diretores e a SEMED têm falado que devemos nos especializar nessas áreas, pois o público tem aumentado; assim, buscar formação que discute as questões étnico-raciais, vejo que só conseguirei fazer uma formação continuada para dialogar sobre essa temática quando eu for fazer Mestrado, que tenha uma linha de pesquisa voltada à discussão das diversidades, da interculturalidade, que eu possa pesquisar sobre essa temática.

A preocupação dos diretores e da Semed posta pela entrevistada leva-nos a perceber que a temática a ser abordada é a Educação Especial, pois, segundo ela, o público da Educação Especial tem aumentado, como se os demais públicos não fossem importantes dentro do ambiente escolar. Então, percebemos que a preocupação dos gestores é somente com as crianças especiais, como se não houvesse, no ambiente escolar, outros alunos com diferenças. Observamos, nitidamente, que a questão étnico-racial efetivamente não faz parte das preocupações da Semed de Dourados.

“Resistência Negra” menciona que, em outros tempos, a Semed de Dourados ofertava formação para as relações étnico-raciais:

Quando se fala em formação continuada, eu vejo que a Semed oferta a formação básica. Sei, através da minha mãe, que a Semed tinha o Necadi. Ela participou de algumas formações ofertadas por esse núcleo em 2015 e 2016, eram cursos de curta duração de 40 horas a 80 horas, ofertados aos professores da REME. Na época, ela dialogou com uma das gestoras da Semed que era responsável por esses cursos e fizeram uma parceria pela qual eu fiquei responsável. Eu estava alfabetizando pessoas que haviam deixado a escola, o curso era específico para alfabetização de pessoas negras e quilombolas que viviam na região da Picadinha, essas que não tiveram oportunidade de estudar, e algumas que começaram a estudar, mas evadiram da escola por causa da cor, se sentiram excluídos. Foi uma época de grande conhecimento e experiência acadêmica. A Semed, depois dessa época, oferta somente formação com temáticas voltadas aos

temas de interesse da própria Secretaria (Avaliação, BNCC, Educação Especial, Metodologias Ativas, Planejamento); assim, vejo que a formação continuada é muito além dessas formações, por isso, desde que me formei, nunca sai da universidade, pois sou Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero, Raça e Etnia, o GEPEGRE; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Escolar Indígena, Interculturalidade e inclusão, o GEPEEIN, e estou como Mestranda na Universidade Federal da Grande Dourados, na linha Educação e Diversidade. Assim, busco minha formação para minha qualificação profissional e pessoal.

O que a professora nos indica é que a Semed de Dourados, desde 2017, não se preocupa mais em ter formações específicas que abordem a temática étnico-racial. Houve o desmonte do Necadi na Semed de Dourados, que se vincula ao contexto da política nacional que fechou a Secad. Com isso, as temáticas voltadas às questões étnico-raciais, entre outras, perderam força na educação, em vários lugares do país, como foi o caso de Dourados/MS. Nesse sentido, Gomes, Silva e Brito (2021, p. 6) afirmam:

Desde 2016, após o impeachment que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, o golpe, a gestão federal passou a se configurar em um projeto de negação de direitos sociais conquistados pela sociedade brasileira, principalmente pelos trabalhadores e pelas trabalhadoras. Além disso, as pautas dos movimentos sociais em prol do reconhecimento e do direito à diversidade, muitas das quais haviam se transformado em políticas públicas e programas de governo no período de 2003 ao início de 2016 perderam força. Outras foram destituídas e outro grupo tem sido descaracterizado. É nesse contexto que se encontra a SEPPIR, que perdeu o status de ministério e se transformou em uma das instâncias do atual Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH). O Ministério da Cultura foi extinto e a Fundação Cultural Palmares passou a ser gerida por um presidente e equipe gestora contrários aos seus próprios objetivos.

Podemos observar, portanto, que as políticas públicas começaram a ser desmontadas de forma intencional, como parte de um projeto conservador de sociedade que vê na educação, uma forma de construí-lo.

O que chama atenção nesta tese é a constatação de que, apesar da formação continuada não contemplar as relações étnico-raciais, nenhum dos docentes de nossa pesquisa se abalou por isso. Pelo contrário, continuam preocupados em desenvolver práticas pedagógicas em torno delas e vão encontrando outras formas de qualificar sua formação, buscando outros espaços de formação continuada.

3.6 A busca por alianças para a discussão étnico-racial: dificuldades e possibilidades

Para que alianças aconteçam é necessário que haja reflexão, interação e articulação entre os pares, mas que estejam no contexto educacional; de todos/as os/as professores/as, brancos/as, negros/as, indígenas, pois somos um país de grande diversidade étnica e cultural e devemos voltar o nosso olhar para perspectivas interculturais decoloniais.

O professor “Minha Inspiração” defende a necessidade de que a prática pedagógica antirracista deve ser realizada por todos e em todos os dias do ano letivo:

Já fui do Movimento Negro, mas vejo que, como professor, o maior movimento deve ser dentro da escola para a discussão étnico-racial, pois a escola é a base da formação humana. É nesse espaço que devemos dialogar com nossos pares sobre racismo, diversidade, preconceito. As dificuldades para mim é poder me reunir com meus pares e ver uma forma de como podemos propor práticas pedagógicas diferenciadas para abordar a temática étnico-racial, pois, muitas vezes, só abordamos no mês de novembro. Para enfatizar, nestes dois últimos anos da covid-19, nenhuma das atividades enviadas aos alunos de forma remota abordou a temática em questão. A orientação da Semed para os anos iniciais, do 1º ao 5º ano, era enviar atividades mais voltadas para Língua Portuguesa e Matemática, e poucas atividades, as demais áreas era para fazer atividades mais lúdicas. (Grifo nosso).

A colocação do professor “Minha Inspiração” aproxima-se do que Santos *et al.* (2022) escrevem ao analisarem o que se tem produzido no contexto brasileiro sobre as práticas pedagógicas voltadas às relações étnico-raciais:

A tarefa que cabe a nós, como professores, pesquisadores e profissionais da educação, é possibilitar a reflexão no cotidiano escolar por meio das práticas pedagógicas frente ao sistema eurocêntrico e colonizador (neocolonizador). Essa postura teórica e prática deve levar a uma mudança de atitude consciente e a uma práxis libertadora. E, dessa maneira, responder ao desafio de mudar de atitude frente ao preconceito racista, para que deixe de ser visto de forma superficial e banal, para que possa ser mostrada a gravidade do crime que é o racismo. Assim sendo, se queremos lutar contra o racismo, devemos conhecer sua origem, sua trajetória e, de maneira consciente, mudar nossa cultura. (SANTOS *et al.*, 2022, p. 14).

É a partir dessa mudança cultural que temos de entender por que as alianças são tão importantes, envolvendo todos os professores: negros e não-negros.

“Rosa Negra” também evidencia a necessidade de estabelecer alianças de um trabalho coletivo:

Independentemente, é uma coisa que é incrível, a pessoa, às vezes, tem graduação, tem pós-graduação, tem um mestrado, tem um cargo, um cargo que demanda que a pessoa tenha um respeito, uma socialização, esclarecimento de todas essas questões de temática de negros, de gênero, e ela não tem, pois, quando ela chega lá na sala de aula com todo esse conhecimento, ela se nega, muitas vezes, a colocar em prática. Estou falando de colegas negras, que são meus pares, eu esperava que minhas próprias colegas dialogassem mais comigo, pois a formação que fizeram poderia contribuir com minhas práticas. Podíamos fazer projetos juntas, mas das três colegas negras que trabalham comigo, todas são mestres e uma está fazendo doutorado, somente uma delas que se coloca à disposição para trabalhar em conjunto comigo na hora dos nossos planejamentos, pois fizemos a graduação de história juntas. E isso me fortalece, pois essa aliança com ela é muito importante. Existe um grande respeito profissional; mesmo ela sendo mestre, ela me dá espaço para sugestões de atividades, projetos interdisciplinares, temos um posicionamento particular de cada uma e usamos esses nossos conhecimentos em conjunto. Fizemos parte de movimentos sociais, mas chegamos a entender que o movimento devia ser realizado dentro do nosso contexto escolar, aí sim poderíamos começar a perceber que as alianças são possíveis, e mesmo que demore, que seja algo ainda a passos curtos, o respeito à diversidade pode acontecer no espaço escolar começando por nós educadoras.

O que “Rosa Negra” descreve ao citar que professores negros, por diversas vezes, também não participam desse trabalho, não exclui a responsabilidade de que professores não

negros o desenvolvam. Refirmamos que o fato de os professores não reconhecerem a importância da temática, sejam negros ou não, está atribuído ao processo histórico de colonização, cujas marcas se atualizam constantemente pela colonialidade.

Da mesma forma que o/as professor/as anteriores, a professora “Negra Empoderada” também observa a falta de engajamento de muitos docentes:

Como já pontuei, hoje sou coordenadora, assim vejo que, mesmo formada em Letras, com especialização, ainda encontro barreiras entre meus pares. Sempre oriento eles a planejarem suas aulas de língua portuguesa com textos atuais que falam sobre a África, sobre a importância do negro na sociedade, mas vejo que eles se preocupam a fazer o básico, o que está no livro didático, pois muitos reclamam que têm muito pouco tempo para planejar. Tenho dois professores que ministram aulas em mais três escolas e dizem que as coordenadoras, mesmo sendo da REDE, não dão apoio, pois cada uma quer um planejamento diferente, cada uma cobra de uma forma. Esses dias, um dos professores me falou que está cansado, que, na nossa escola, eu até auxilio, sendo com ele na hora do planejamento, mas mesmo que proponho texto, trazendo alguns para ele, ele se sente despreparado muitas vezes emocionalmente para discutir a temática étnico-racial em sala de aula, principalmente quando veio a pandemia da Covid-19. A preocupação era dar conta de fazer as APNs [Atividades Pedagógicas Não Presenciais] exigidas pela Semed, algo sem qualidade pedagógica, cumprir formalidade. (Grifo nosso).

Vimos, nesse caso apontando pela professora “Negra Empoderada”, que ainda existem professores que se preocupam exclusivamente com o conteúdo do livro didático. Entretanto, o “[...] coletivo docente não pode se isentar do compromisso com uma educação para a diversidade. É preciso estimular o profissional da educação a engajar-se no instigante processo de pensar e desenvolver currículos para a escola” (ONOFRE, 2008, p. 107).

Ainda temos dentro dos ambientes escolares professores brancos e negros que, muitas vezes, não se sentem preparados para a discussão das relações étnico-raciais por falta de formação. No caso dos professores de Dourados, dos quais nosso/as entrevistado/as fazem referência, parece que se deve, em grande parte, a uma política deliberada por parte da Semed de não incluir essa temática na formação continuada.

A docente “Resistência Negra” lembra que as alianças não podem ser impostas, mas devem ser criadas no cotidiano, ressaltando a necessidade de professores negros e não negros atuarem juntos para combater o racismo:

Eu não me preocupo muito com esta questão de alianças, elas são construídas dia a dia. Não podemos impor, mas podemos sensibilizar da importância delas para a prática pedagógica de nossos alunos. Sempre dialogo muito bem com meus pares. Na escola que atuo e na que já atuei, sempre fui muito bem aceita, pois, como transito na universidade, nos grupos de pesquisas, e hoje fazendo mestrado, me coloco sempre à disposição das minhas colegas de trabalho, muitas me procuram mais em novembro. Por que será? Mas entendo isso como uma maneira de aproximação, de quebra muitas vezes de tabu. Alguns colegas ainda dizem: “Não tenho aluno negro na sala, eu tenho aluno moreno escuro”; e outras já me procuraram para auxiliar em conflitos em sala de aula, onde alunos delas fizeram bullying com colegas negros. Assim, vejo que, a partir do momento que elas me procuram, as barreiras são superadas. Enquanto docentes, devemos nos ajudar independentemente da nossa cor, do nosso cargo; é na escola que começamos a romper os preconceitos, mesmo que ainda seja a passo curtos, mas é necessário continuar, não

podemos nos silenciar, nos esconder, nos eximir do nosso papel enquanto negras e professoras. Muitas vezes as alianças devem partir de nós e não dos outros.

“Resistência Negra” leva-nos a entender a necessidade do trabalho coletivo, de combater sistematicamente o racismo, de não se silenciar ou se esconder diante dele. Nesse sentido, é importante continuar acreditando que “[...] a educação é um dos importantes meios de combate ao racismo e ao preconceito, ajudando na construção de uma sociedade mais justa e solidária” (ONOFRE, 2008, p. 120).

Mesmo que acontecem alianças no espaço escolar, para desenvolver práticas pedagógicas em conformidade com as relações étnico-raciais, observamos que elas partem muito mais do/as professor/as negro/as. Entendemos que tais alianças deveriam ser constantes no espaço das diversidades, promovendo diálogos reflexivos e práticas pedagógicas interculturais decoloniais.

3.7 Dia da Consciência Negra: problematizando o tempo/espaço para a discussão étnico-racial

A escola é um espaço da educação por direito. Assim Gomes (2012a, p. 688) afirma que “[...] não se educa ‘para alguma coisa’, educa-se porque a educação é um direito e, como tal, deve ser garantido de forma igualitária, equânime e justa”. A escola é uma expansão da sociedade e, como tal, recebe alunos de diversas raças/etnias, crenças, gêneros, idades, porém “[...] a diversidade tem sido tratada de forma desigual e discriminatória ao longo dos séculos e ainda não foi devidamente equacionada pelas políticas de Estado, pelas escolas e seus currículos” (GOMES, 2012a, p. 688). Uma das formas que evidencia que a diversidade étnico-racial ainda tem sido tratada de forma desigual é que ela continua, geralmente, restrita ao mês de novembro, mais especificamente à Semana da Consciência Negra.

A Lei Nº 12.519, de 10 de novembro de 2011, instituiu o dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra, celebrado em 20 de novembro (BRASIL, 2011). Esse dia já estava colocado na Lei Nº 10.639/2003, que, em seu Art. 79-B, afirma: “O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’” (BRASIL, 2003, n.p.), o que não significa que a discussão étnico-racial só precisa ocorrer nessa semana. É obrigatória por lei que esteja presente em todos os dias letivos (BRASIL, 2003).

Considerando esse contexto, ao ser perguntado quando as questões étnico-raciais eram trabalhadas no ambiente escolar, o professor “Minha Inspiração” respondeu:

Na escola, temos projetos anuais sobre diversidade no espaço escolar, trazemos várias temáticas para que todos sejam envolvidos; assim, dialogamos durante o ano todo sobre o papel do outro.

Mesmo em tempo de pandemia, nossos Cadernos Pedagógicos de Atividades não presenciais, as APNs, mesmo que a Semed nos orientou a trabalhar somente com poucas atividades, as professoras negras dos anos iniciais fizeram capa dos cadernos com figura de alunos negros, indígenas, pois, nos últimos anos, recebemos muitos alunos haitianos, e essa representatividade nos cadernos foi muito importante. Além disso, antes da pandemia, tínhamos o projeto “Agir sem preconceito”, que era realizado no mês de outubro, onde o colega que tinha mais condições presenteava o colega com menos condições com um brinquedo que ela não gostava mais, mas não pode ser brinquedo quebrado. Assim, além dos alunos, nos professores também arrecadávamos brinquedos e fazíamos a alegria de todos. Ensinaamos a compartilhar, a brincar com o outro, sem racismo, sem preconceito. Além desse projeto, em 2021, em plena pandemia, criamos o projeto “Árvore dos Afetos”, onde a criança recebe um boneco que leva para casa por um dia para ser seu amigo. Ele pode vestir o boneco do jeito que ele quiser, tem crianças que criticaram, pois os bonecos que disponibilizamos eram brancos com cabelo crespo, exigiram um boneco negro e outro indígena, foi muito interessante a participação deles. Além desses projetos, em novembro, fazemos a semana da Consciência Negra, com palestras para os docentes, teatro para os alunos, contação de história que traz a temática da diversidade no contexto do negro no Brasil.

Conhecer o projeto foi muito interessante, principalmente pelo relato de que os alunos foram ouvidos sobre a confecção dos bonecos e exigiram um negro e indígena, o que mostra que a escola, apesar de não mais ter formação étnico-racial oferecida pela Semed, de alguma forma está desenvolvendo a temática. Registramos, também, que o fato de ter um gestor negro, para os alunos negros dessa escola, é algo muito significativo.

Observamos que os dois projetos propostos e realizados pela escola culminam em ações pontuais em diferentes datas comemorativas, entre elas, a data do dia 20 de novembro. Isso vai ao encontro do que apontaram Gomes e Jesus (2013, p. 31) ao desenvolverem uma pesquisa em âmbito nacional sobre a implementação da Lei Nº 10.639/2003: “As datas comemorativas ainda são o recurso que os/as docentes utilizam para realizar os projetos interdisciplinares e trabalhos coletivos voltados para a referida Lei”.

Ressaltamos que, ao criticarmos o fato de o trabalho ficar restrito ao mês de novembro, não estamos, de forma alguma, diminuindo a importância dessa data. Sousa e Costa (2021, p. 354) afirmam:

O dia 20 de novembro representa uma bandeira de luta, um dia para ser celebrado, e, acima de tudo, que marca a caminhada sofrida, mas também de luta, do povo negro do Brasil, já que a história do nosso país foi construída sobre os alicerces de uma sociedade escravocrata, notadamente com privilégios dados às pessoas brancas e uma negação dos direitos da população negra. O vinte de novembro representa a resistência contra essa forma de organização. É mais que uma conquista; configura-se um mecanismo de combate ao racismo, valorizando, desse modo, a produção cultural, econômica, política e científica da população negra.

“Vencendo Obstáculos” também citou um projeto ao ser questionada sobre quando a temática é trabalhada:

Na nossa escola, trabalhamos o projeto “Racismo não”. Eu e a outra colega também negra temos esse projeto desde 2016 quando ela começou a trabalhar na escola. O projeto surgiu pela história de vida dela. Ela estava saindo do tratamento de câncer e estava ainda no processo de crescimento do seu cabelo. Estava morrendo de medo, pois, no seu primeiro dia na escola, ao

chegar, viu olhares estranhos dos colegas e dos alunos. Sentiu mais o preconceito dos colegas de trabalho, pois ela usava um turbante, e, na sala dos professores, ouvi alguns dizerem que ela devia ser mãe de santo, “macumbeira, ouvi dizer” – uma falou no canto da sala. Foi muito triste. Ela se sentiu sem chão. Se fosse mãe de santo, se tivesse sua escolha religiosa, os que os outros tinham a ver com isso, e ela me olhou pedindo socorro, pois viu uma colega da mesma cor.

É muito importante destacarmos que, a partir de uma experiência de racismo, uma professora negra se alia a outro e cria um projeto para combatê-lo. Como já destacado, a questão da religiosidade africana é vista com desconfiança porque, historicamente, foi associada ao mal. Na mesma pesquisa já citada, Gomes e Jesus (2013, p. 31) ressaltam: “Algumas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas revelaram-se pautadas em interpretações dogmáticas de cunho religioso, demonstrando a presença da intolerância religiosa”.

A sociedade dita normas em relação ao corpo, e o modelo europeu é a referência. O que destoa do padrão imposto se torna vítima do preconceito. Nesse contexto, os negros, sejam alunos ou professores, no ambiente escolar, experimentam a rejeição, apelidos, piadas sobre sua cor ou seu cabelo. Seus costumes e suas religiões são diariamente rechaçados, ironizados e/ou tratados com estranheza por outras pessoas, como o relatado pela entrevistada.

Foi a partir da estranheza de uma colega que a professora “Vencendo obstáculos” teve a ideia de chamá-la para criar um projeto:

Nesse momento, chamei ela para sentar ao meu lado e ela me disse: “Uso turbante pelo meu problema de saúde”. Foi quando ela me contou sobre seu processo de cura, e foi nesse dia que surgiu a ideia de fazermos o referido projeto, para que os colegas em especial, indiferentemente da cor, das vestimentas, tinham que respeitar as pessoas. Esse projeto ainda existe na escola, ele é realizado desde o início do ano, desde o acolhimento de alunos negros, para que todos respeitem o espaço e as diferenças das pessoas, seja em relação à cor, etnia, gênero, cunho religioso. O Projeto não foi aplicado em 2020 e 2021 no período da pandemia da covid-19, e ele finaliza sempre com eventos pontuais no mês de novembro, com peças teatrais, aulas de arte com pinturas africanas, mas já ouvi colegas falarem: “Esse projeto já deu, comemora a data em novembro e pronto, sabemos que não podemos ser racistas”.

Podemos observar como o dia 20 de novembro ganha destaque na prática pedagógica. Quando vemos uma experiência de racismo na escola servindo de motivação para desenvolver uma prática pedagógica antirracista não podemos deixar de salientar: “As mudanças a que assistimos nas práticas escolares observadas podem ainda não ser do tamanho que a superação do racismo na educação escolar exige, mas é certo que algum movimento afirmativo está acontecendo” (GOMES; JESUS, 2013, p. 32).

Podemos dizer que, por um lado, a escola tende a tratar a temática étnico-racial somente em novembro e, de outro, as professoras negras têm uma preocupação que se estende ao ano todo. Elas percebem que há racismo no espaço educacional. A data de 20 de

novembro, mais do que uma comemoração, é um momento de conscientização que deve ser contínuo. Como enfatiza Nascimento (2017, p. 34-35):

Em virtude dos parâmetros do reconhecimento, da consciência histórica e política da diversidade, do fortalecimento identitário e dos direitos, do combate ao racismo e discriminação, bem como o conhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira, é que se deve pensar as práticas educativas, suas metodologias, currículos e políticas com a diversidade, principalmente considerando as raízes, os processos pelos quais passaram os sujeitos pertencentes a esse grupo no curso do tempo, as lutas travadas e os logros dessas lutas que contribuíram para seu reconhecimento identitário na contemporaneidade.

As práticas pedagógicas antirracistas são essenciais para que haja um comprometimento educacional em relação à temática étnico-racial no ambiente escolar. É necessário que cada vez mais haja formação, ensino e pesquisa, para que o processo de ensino-aprendizagem desconstrua a colonialidade e se efetive o conhecimento voltado ao entendimento da cultura africana, combatendo, sistematicamente, o racismo.

Ainda, em relação ao momento em que a discussão étnico-racial é realizada, resgatamos a contribuição da professora “Negra Empoderada”:

Mesmo eu sendo coordenadora na escola que trabalho, não consegui ainda fazer um projeto anual, temos as comemorações somente em Novembro. Ainda muitas professoras me pedem meus livros que usei enquanto era professora como (“Menina Bonita do Laço de Fita”, “Obax”, “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!”, “Com qual penteado eu vou”, entres outros) para eles lerem em sala, mas é somente nessa época, e quem me pede são as professoras dos anos iniciais. Então, vejo que preciso dialogar mais com meus pares para que façamos um projeto anual, e, quando veio a pandemia, aí sim vi que nenhum dos meus colegas enviou um texto desses livros para nossos alunos lerem no período das aulas remotas.

Entendemos que a dificuldade em fazer a discussão de forma sistemática deve-se não à coordenadora, mas à histórica lógica escolar na qual não se deve trabalhar a diferença – nessa lógica, deve-se, sim, buscar a homogeneização. Souza (2016, p. 77) descreve que ainda prevalece na escola a seguinte ideia: “Quanto mais homogênea é uma escola em geral e uma sala de aula em particular, melhor para se trabalhar, pois não há necessidade de se preocupar com o diferente. A escola busca adequar às singularidades colocando todos em um padrão idêntico”.

Quebrar essa lógica não é fácil. Entendemos que ela está sendo questionada com mais intensidade em algumas escolas do que em outras. Nesse sentido, mencionamos a experiência da escola na qual atua a professora “Rosa Negra”. Segundo ela, a prática pedagógica voltada às relações étnico-raciais tem se intensificado:

Na escola que trabalho, tem um projeto dos professores de história, “O lado que não vejo”, é um projeto que implantamos em 2018. Até então, era uma comemoração somente no mês de novembro, um dia antes da data 20 de novembro, era apenas entregue aos alunos desenhos para colorir e nada mais. Foi após recebermos muitos alunos haitianos e venezuelanos que esse projeto

surgiu. Nossos alunos começaram a questionar a língua falada por eles, a maneira que alguns se vestiam, e porque a família dele eram todos de negros, pois alguns alunos nossos negros tinham alguém na família que era branco, ou tinha a cor da pele um pouco mais clara, e foi algo estranho, porque, mesmo nossos alunos negros, ficavam perguntando. Assim, o projeto veio para mostrar que independentemente da minha cor, ser totalmente negro ou um pouco mais claro, somos negros, não há diferença de totalidade da pele. Assim, chamamos de o “O lado que não vejo”, pois, quando não conheço a história, olho da forma que me falam. Assim, preciso de um olhar além das histórias contadas nos livros.

Entretanto, como já destacado, a tendência nas escolas continua sendo restringir-se, quase que exclusivamente, ao mês de novembro. Assim como reforça “Representa Minha Cor”:

Comemoramos somente no mês de novembro. Uma semana antes da data de 20 de novembro é realizado um sarau literário com alguns convidados da Academia Douradense de Letras, que vêm contar histórias para os alunos; e convidamos a contadora de história da Semed que se veste de Menina Bonita de Laço de Fita. Nossa gestora e demais colegas dizem que os livros já falam do negro e fazer esses eventos, nessa data, já está bom. Não deixam de falar sobre a data; se é para comemorar, eles veem como comemoração, mas é muito mais que isso, é sensibilização, eu sempre falo, mas como sou a única professora negra na escola, acabo ficando silenciada pelos meus pares, mesmo que eu não me silencie, luto pelos meus direitos, não aceito injustiça, mas estou só neste espaço escolar.

Como podemos observar, é a lógica da escola que faz com essa discussão seja menor. O corpo docente não entende a importância da temática. Não compreendem que “[...] ter consciência negra significa que a luta contra o racismo não é uma luta somente dos negros e sim de toda a sociedade que se quer livre, pois não há sociedade livre onde exista racismo” (FORDE, 2016, p. 136). Contudo, as professoras negras, apesar de a escola assumir a discussão étnico-racial como projeto coletivo, desenvolvem sua luta cotidianamente. A Professora “Resistência Negra” comenta:

Vamos lá, eu com Dia da Consciência Negra ou não, no espaço que estou, meus pares gostando ou não, eu sensibilizo meus alunos todos os dias. Mesmo em tempos de pandemia, enviei cadernos com capas com imagens e figuras negras. Eu sou militante e, por isso, milito o todo tempo, está no sangue. Já sofri muito preconceito, e ainda sofro, dependendo do lugar que vou, me olham ainda atravessado. Se entro numa loja, vendedoras me olham com indiferença, mas ensino para meus alunos que eles podem entrar em qualquer lugar, que devem ser respeitados, que existe lei contra racismo, que usem seus direitos como pessoas que fazem parte desse mundo, ainda racista e discriminatório.

O que a professora reforça corrobora com todos os indicadores sociais apontados no Brasil. Entre eles, o de que a mulher negra é a que mais sofre preconceito, é a mais explorada no mundo do trabalho, ocupando os postos menos valorizados.

No que se refere à presença de barreiras para encontrar melhores posições no mercado de trabalho, essas estão presentes para homens e mulheres. No entanto, acumulam desvantagens as mulheres negras, que são maioria no emprego doméstico, historicamente marcado pela precarização, exploração e opressão. (MADEIRA; GOMES, 2018, p. 471).

Apesar de serem as mulheres que mais sofrem, são elas que têm intensificado sua luta e sua resistência. A presença de mulheres negras na educação está forjando práticas pedagógicas interculturais decoloniais. Segundo Madeira e Gomes (2018, p. 476), as mulheres negras “[...] têm assumido função vital no que se refere à mobilização nacional e internacional da população negra, bem como de diferentes outros atores sociais”.

3.8 Racismo e discriminação: a percepção dos professores

Combater o racismo e a discriminação deve fazer parte do cotidiano de todos os docentes em suas práticas pedagógicas. “Cada vez mais, a realidade brasileira e mundial revela que a luta contra o racismo, o sexismo, a homofobia, o neoliberalismo e a exclusão social não pode acontecer de forma isolada” (GOMES, 2011, p. 133). Em vista disso, elencamos, neste item, o que o/as entrevistado/as compartilharam sobre os processos de discriminação e racismo que acontecem fora e dentro das escolas em que atuam. A Professora “Rosa Negra” destacou:

Eu vejo que a questão da discriminação na escola tem diminuído. Depois que a gente começou a falar, eu observo, assim, um dia eu estava até lendo um artigo a respeito da discriminação na escola, o artigo falava sobre como a discriminação machuca os outros, como é o sentimento de tristeza das pessoas que sofrem racismo ou até mesmo preconceito pela cor, gênero, religiosidade, pois muito tem sido discutido nas universidades, principalmente nos cursos de pós-graduação strictu sensu, e esses professores tem retornado aos espaços escolares com uma visão diferenciada, e tem feito a diferença, ainda de forma tímida, mas está acontecendo.

“Rosa Negra” acredita que a discriminação tem diminuído na escola em função da discussão e das práticas pedagógicas antirracistas que estão se desenvolvendo nesses espaços. Entretanto, ela reconhece que a luta contra o racismo precisa ser ampliada, pois ainda é tímida. Nesse sentido, Marques (2018, p. 6) afirma que, “[...] embora existam avanços, há muito que ser feito para se alcançar de fato a igualdade no Brasil, marcado historicamente pela desigualdade racial e social entre brancos e negros, o que demonstra que o racismo ainda está presente em nossa sociedade”. Diante disso, resgatamos a fala de Lima, Plaster e Schütz-Foerste (2022, p. 14) ao relatarem que:

De acordo com Freire (1987), para superar as desigualdades e a opressão, faz-se necessária uma luta por uma educação permeada por práticas dialógicas, de emancipação social do sujeito, que possa libertá-lo das opressões que se encontra submetido. Para o autor, essa educação dialógica guia-se pela colaboração, pela união, pela organização e pela síntese cultural. A educação dialógica guia-se pela colaboração, por meio da qual há o encontro de sujeitos para a pronúncia e a transformação do mundo. O pensamento freiriano concebe a colaboração como elemento associado à ação dialógica, a qual pode se estabelecer entre as pessoas, mesmo que elas ocupem funções diferentes, por exemplo, professor e alunos.

O diálogo é essencial nos espaços de formação, pois é por meio dele que podemos mudar o pensamento das pessoas, nos conhecermos e questionarmos os processos de inferiorização e de subalternização, pois, sem o diálogo e a problematização, as informações que dispomos são as produzidas pela colonialidade. Diante desse exposto, a professora “Vencendo Obstáculos” relata sua experiência para evidenciar que o racismo continua presente nas escolas:

Tenho um problema de saúde, tenho pouco cabelo, tive que fazer sobancelha definitiva, sempre sofri preconceito com minha cor e também sofri pelo bullying por causa do meu cabelo. Meus colegas sempre me diziam negra e sem cabelo, você é feia, você é moreninha. É isso que ainda vejo na escola, as pessoas têm medo de falar você é negro, existe o preconceito, ele está sendo discutido nas mídias, mas vemos que, mesmo com toda informação, as pessoas ainda falam “você é morena, negro é que é bem preto”, isso dói.. Falo constantemente para meus alunos que eles são negros, que não devem ter vergonha alguma de sua cor. Assim, dialogo com os colegas deles de sala, que o preconceito não é bom, machuca, fere o amor das pessoas, temos que nos amar, que as diferenças e diversidades devem ser respeitadas. Vejo que o ambiente escolar precisa ser mais preparado para essas discussões, precisamos políticas públicas mais eficazes.

O preconceito e a discriminação racial provocam dor e sofrimento, mas a professora transformou essa dor em força, para mostrar para seus alunos negros que não há razões para terem vergonha de sua cor. Ela refirma também a necessidade de preparar melhor os professores (formação intercultural decolonial) para que o racismo seja erradicado. Isso nos faz recordar o que Pamplona e Silva (2022, p. 8) apontam:

O modus operandi do racismo na escola acontece muitas vezes por meio de brincadeiras, apelidos e reprodução de estereótipos, além de agressões físicas. O que está em jogo é a negação do reconhecimento da humanidade das pessoas negras. [...]. Assim, as hierarquias raciais manifestam-se por meio de piadas e de brincadeiras ofensivas e/ou até mesmo naquelas recreações consideradas inofensivas, mas que demarcam o lugar e o espaço que pessoas negras deveriam ocupar.

Conforme visto, as práticas pedagógicas antirracistas vivenciadas no contexto educacional afetam a professora entrevistada e seus alunos negros. Isso nos leva a reafirmar a necessidade de incluírem-se tais práticas e considerar os diversos processos de construção identitária existentes no currículo escolar.

É nesse viés que os docentes que atuam na Educação Básica precisam romper as barreiras do racismo e do silenciamento. Por isso, é importante uma proposta de formação docente inicial e continuada inspirada na perspectiva intercultural decolonial, pois, além de mostrar a importância de um currículo que contemple os conhecimentos de diferentes culturas, contribui para que esses profissionais saibam lidar com experiências discriminatórias e racistas existentes no contexto escolar.

O Professor “Minha Inspiração” também transformou a experiência do racismo que ele mesmo vivencia em força para propor projetos pedagógicos que combatam o racismo e promovam a discussão étnico-racial:

O olhar da sociedade já tem pessoas que vêm com uma ideia formada: “Professor negro na escola é um perigo, todos são militantes”. Ouvi isto de uma mãe de aluno: “Como um homem negro que era porteiro da escola, hoje é professor. Como ele consegue se formar? Hoje é mestre, e ainda por cima assumiu recentemente o cargo de Diretor”, como isso me machucou, o que senti foi: por ser negro, não posso ser formado, não posso ser mestre, não posso ser gestor, não tenho direito de ser alguém melhor na vida. E foi por isso que luto constantemente no espaço que estou, por isso propus, junto a minha equipe, os projetos “Agir sem preconceito” e “Árvore dos Afetos”. É através desses projetos que quero, enquanto gestor, acabar com o preconceito dentro do espaço escolar. É na militância com embasamento que vejo que iremos amenizar o sofrimento de outras crianças que querem ser respeitadas por sua cor, independentemente de sua formação, de sua posição social, de como a sociedade vai olhar para ele. Ele pode andar em qualquer espaço, seja no shopping, nos restaurantes, nos cinemas, nos clubes, sem as pessoas ficarem apontado: “Cuidado, é negro”. Isso tem que acabar, e é na escola que temos a obrigação enquanto formadores de mostrar que o racismo tem que acabar, o racismo estrutural precisa ser extinto em nossa sociedade.

Como é possível observarmos, o docente reflete sobre a obrigação de acabar com o racismo e da necessidade de o formador auxiliar para que o racismo seja extinto. Destacamos que o professor fala que isso tem de ser um projeto da escola, portanto, coletivo, para que a sociedade deixe de ser racista. Ao relatar o estrutural, lembramo-nos de Almeida (2019) ao apontar que o racismo, no Brasil é estrutural, isto é, não é uma exceção, é a regra, faz parte da estrutura da sociedade. Por isso, vale ressaltarmos que o Movimento Negro transformou a categoria de raça em uma categoria de luta política e não biológica:

[...] raça é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja – o racismo. Todavia, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria. Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza. (HALL, 2003, p. 69).

Assim como “Minha Inspiração”, “Represento Minha Cor” reafirma que o racismo estrutural está presente na escola e discorre sobre a necessidade de “fazer algo diferente” no ambiente escolar para acabar com situações de racismo:

O racismo estrutural ainda permeia pelos corredores das nossas escolas, ele está ali, nos olhares, nas posições de nossos colegas de trabalho. Como já coloquei, sou a única professora negra na escola, então sinto o racismo não pela fala, mas pelas atitudes dos meus colegas, pela forma de tratarem os alunos negros, não maltratam, mas, quando acontece algo diferente em sala de aula, sempre os alunos levados à coordenação, a levar bronca, são os negros, sempre vistos como alunos indisciplinados. De vez em quando, vejo algum colega falando que o aluno “fulano de tal, aquele bem negrinho”, é bom aluno, mas os outros colegas da mesma cor dão trabalho. Tem um colega que, de vez em quando fala “cuidado com a fala, é racismo”, mas falam entre si. Tenho tentado mostrar que precisamos ser vistos de outra forma, mas ouvi esses dias uma colega dizendo: “O Movimento Negro de vocês aqui em Dourados só faz Sarau, não tem nada de diferente, tem muito negro que é da Umbanda, não vejo ação efetiva da classe de vocês, o que vocês têm feito para os negros que estão nas escolas”, como isso me deixou indignada, me vi

totalmente despida de minha identidade, o respeito passou longe naquele momento. Aí percebi que preciso fazer algo diferente, mas como se estávamos num contexto de silenciamento por causa da pandemia da covid-19?

Novamente, podemos verificar a questão religiosa e a ideia de que os professores brancos atribuem aos negros a responsabilidade de lutar contra o racismo e fazer algo pela sua identidade. Nesse sentido, observamos a indignação da Professora “Represento Minha Cor” e como ainda é forte o imaginário racista, que, como argumentamos, requer uma formação intercultural decolonial que seja capaz de potencializar as práticas pedagógicas antirracistas.

A docente também cita que é comum, na escola, os jovens negros serem vistos como indisciplinados. Nesse sentido, a pesquisa de Gonçalves, Gonçalves e Ferreira (2018), realizada com jovens negros, mostra que, a rigor, não se trata de indisciplina desses jovens, mas de rebeldia e de insubordinação, de revolta coletiva frente às estratégias de silenciamento e de apagamento com as quais convivem cotidianamente, seja na sociedade, seja nas escolas. Para os autores, os jovens negros

[...] envolvem-se em rituais de rebeldia e insubordinação, apresentam comportamentos inconformistas e participam de revoltas coletivas nomeadas de diversas maneiras (violência, desobediência, delinquência, indisciplina, dentre outros). Esses atos são compreendidos como movimentos contra as normas sociais, mas que parecem reivindicar direitos singulares e modos de se manterem vivos, já que vivenciam diariamente um modus operandi que se estabelece contra eles tendo em vista neutralizá-los a qualquer preço. (GONÇALVES; GONÇALVES; FERREIRA, 2018, p. 66).

É preciso entender, portanto, a “indisciplina” como estratégia de luta e de resistência e não como algo negativo. Seguindo por esse caminho, “a indisciplina” desaparece da escola se, efetivamente, houver o respeito pela história e cultura africana, bem como de seus sujeitos. Nessa perspectiva, podemos ver manifestada a concepção do racismo estrutural, o olhar da sociedade sob as atitudes dos alunos, de que, por serem negros, são marginalizados. Segundo Almeida (2019, p. 51):

O que queremos enfatizar do ponto de vista teórico é que o racismo, como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática. A ênfase da análise estrutural do racismo não exclui os sujeitos racializados, mas os concebe como parte integrante e ativa de um sistema.

O autor ressalta a importância de entendermos que o racismo estrutural nos possibilita perceber que o processo histórico e político deve estar em constante discussão dentro dos ambientes sociais, para que, efetivamente, a Lei Nº 10.639/2003 seja discutida nos ambientes educacionais e articulada com os demais contextos, já que o racismo está em todos os lugares da sociedade. Nessa acepção, a professora “Represento Minha Cor” salienta que há

uma tendência de os professores, constituída socialmente, transferirem para a coordenação muitos problemas de racismo que ocorrem na escola:

Como já disse, que, mesmo os professores que coordeno na escola fazem o básico, eles, quando se trata de falar sobre racismo ou preconceito, são bem preocupados que isso não aconteça em suas aulas. Quando veem que pode acontecer algum bullying, encaminham os alunos para a sala da coordenação, ou seja, quando eles veem que não vão dar conta de resolver o conflito, eles me procuram, pois, como já dialoguei com eles, eles devem ler mais sobre o assunto, fazer cursos de formação que irão prepará-los para gerenciar esses conflitos. Se eu não sei, como posso ajudar o outro a não sofrer racismo?

Nesse contexto, vamos também nos ater ao que o *bullying* representa, pois ele é uma intimidação sistemática, quando se usam expressões preconceituosas, xingamentos ou humilhações ao outro. Contudo, quando se trata de racismo, vai mais além, uma vez que é usar o preconceito, é excluir; o racismo é crime, previsto por lei. Ele não é uma questão individual, mas produzido histórica, cultural e politicamente. Segundo Barros (2011), é preciso mostrar a questão política do *bullying*, pois o racismo e a discriminação “[...] envolvem relações de poder e controle, além de estarem relacionados a processos histórico-sociais que apregoam o repúdio pela diferença” (BARROS, 2011, p. 12). Almeida (2019) também reforça que há uma tendência de reconhecer o racismo como um ato individual, ignorando a questão política:

Racismo individualista é a discriminação direcionada a uma pessoa especificamente, pode não admitir a existência de “racismo”, mas somente de “preconceito”, a fim de ressaltar a natureza psicológica do fenômeno em detrimento de sua natureza política, isto é, é uma concepção que ainda existe em flutuar sobre a fraseologia moralista inconsequente – “racismo é errado”, “somos todos humanos”, é uma obsessão pela legalidade, assim, quando se limita o olhar sobre o racismo aos aspectos comportamentais, deixa-se de considerar o fato de que as maiores desgraças produzidas pelo racismo foram feitas sob o abrigo da legalidade e com o apoio moral de líderes políticos, religiosos e dos considerados “homens de bem”. (ALMEIDA, 2019, p. 36-37).

Por conseguinte, no contexto da escola, tratar o racismo como uma relação entre indivíduos ou transferir para a coordenação a resolução das discriminações e das práticas pedagógicas antirracistas não é a atitude adequada. Assim como a Professora “Represento Minha Cor” aponta, é necessário buscar a formação para que o combate ao preconceito possa ser incluído de fato na prática pedagógica docente, em seu cotidiano escolar.

A docente “Resistência Negra” também retrata experiências de racismo, porém, assim como todas as professoras entrevistadas e o professor entrevistado na presente tese, não se silencia e luta constantemente contra ele, inclusive em sua prática pedagógica:

Olha, sou determinada, luto por meus direitos, sofri e ainda sofro racismo, mesmo que de forma silenciada. Somente pelo olhar vejo o racismo estampado na cara das pessoas. Agora, então, muitos dizem: “Cuidado, não pode falar preto, negro, é racismo, você vai preso”. Ouço isto dos

meus alunos: “Professora, meu pai disse que se eu falar negro para meu colega posso ir preso, é racismo”. Daí, eu, com toda a paciência, explico as consequências que o racismo pode causar nas pessoas. O racismo existe nas pessoas e não para as pessoas. Sou negra com orgulho, luto e continuarei lutando para que o racismo acabe. Sei que é um trajeto longo, mas não impossível de vivenciar um dia, talvez eu não vivencie, mas algum aluno meu poderá andar de cabeça erguida aonde ele for, sem medo de ser preso, de ser chamado de ladrão, de ser chamada de negra encardida, medo de entrar em qualquer lugar e ser olhada de cima em baixo.

Finalizamos este item com Gomes (2020, p. 7) para destacar que precisamos “[m]obilizar os sentimentos de dignidade e de indignação transformando-os em uma ação política que se contraponha ao racismo, ao neoliberalismo, ao fundamentalismo religioso, ao patriarcado, a LGBTfobia e ao neofascismo”. As professoras e o professor, sujeitos desta tese, fazem isso em todos os espaços, incluindo, no espaço de suas práticas pedagógicas, ações antirracistas.

3.9 Em defesa da efetivação da Lei Nº 10.639/2003

Finalizamos nossa análise com as reflexões de nossos sujeitos sobre a efetivação da Lei Nº 10.639/2003, pois entendemos que as mudanças que estão ocorrendo nas práticas pedagógicas antirracistas, ainda que tênues, fazem relação com essa lei.

Para iniciar a discussão, destacamos a colocação de “Rosa Negra”:

No ambiente em que atuo, sei que, desde a implantação da Lei 10.639/2003, que inclui o ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena na Educação Básica, é vista por muitos como algo imposto, pois muitos deixam claro que somente é o professor negro ou o professor da área de História que devem ministrar conteúdos específicos que abordam principalmente a cultura afro-brasileira. Ainda continuam dizendo que a lei veio para cumprir uma determinação política e não de mudança pedagógica dos conteúdos, mas estão totalmente errados, pois a própria BNCC traz a temática étnico-racial em quase todas as disciplinas. Assim, vejo que a efetivação da lei acontecerá a partir do momento que todos os docentes que atuam no ambiente escolar entendam a sua importância para a formação do ser humano.

Percebemos, aqui, a importância da Lei Nº 10.639/2003 para dar legitimidade às práticas pedagógicas antirracistas. Novamente, aparece a denúncia do não comprometimento dos demais professores (não negros) com a temática, reconhecendo que todos devem trabalhar com o tema. A professora entrevistada salienta, ainda, que os professores que afirmam que se trata de determinação política e não de alteração nas práticas pedagógicas estão equivocados, pois a legislação mais recente (a BNCC) também aborda a temática. Para Santos, Pinto e Chirinéa (2018, p. 958), todos os professores precisam se envolver e é preciso haver “[...] a transversalização desses saberes nas diversas disciplinas que compõem o currículo. Portanto, é altamente desejável que em Matemática, Química, Geografia, Biologia, etc. contemplem-se conhecimentos e aspectos oriundos das culturas africanas e afro-brasileira”.

“Minha Inspiração” também relata a importância da legislação recente em manter os conteúdos sobre as relações étnico-raciais, mas reforça a necessidade de um governo preocupado com a educação:

As escolas através da Semed atualizaram os Currículos da REDE conforme a BNCC, assim aconteceu as mudanças nas ementas das disciplinas, e os livros didáticos também trazem as habilidades da BNCC. Vejo isso como um grande ganho, pois essas mudanças irão propor um novo fazer pedagógico. Assim, acredito na efetivação da Lei, mas precisamos retomar nossas políticas públicas, um governo preocupado com a educação.

Nesse caso, ele está se referindo ao Governo Bolsonaro, o qual promoveu um desmonte da educação no Brasil. Frigotto (2021), ao analisar o Governo Bolsonaro, destaca: “Nos últimos dias o desmonte das bases constitutivas da nação, educação pública universal, gratuita e laica e ampla produção de ciência básica e tecnologia própria foi no limite inimaginável, se é que a insensibilidade e crueldade humana têm limites” (FRIGOTTO, 2021, p. 130).

“Represento Minha Cor” também lembrou a BNCC, pelo fato de trazer a questão étnico-racial, que pode contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas:

A Lei existe por questões políticas e não educacionais. Essa frase dita por uma colega de trabalho ficou por muito tempo me incomodando. Eu vi que esse apontamento dela tinha sentido, uma vez que, mesmo que temos projetos, que estudamos, precisamos de uma força maior no ambiente educacional. A BNCC trouxe mudança nos currículos, mas precisamos ainda mudar o olhar docente para a efetivação da Lei.

Como argumentado, a mudança do olhar docente para a efetivação da Lei Nº 10.639/2003 passa pelo processo de sua formação inicial e continuada, de suas pesquisas, de seus conhecimentos sobre a temática, entre eles, a própria importância dessa Lei. Como observam Santos, Pinto e Chirinéa (2018, p. 958):

Ainda que nos últimos anos se tenha observado o avultamento de propostas e agendas voltadas para desenvolver a formação dos profissionais da educação acerca da educação das relações étnico-raciais e programas de ensino que visem a valorização da diversidade cultural e étnico-racial brasileira, as iniciativas ainda são escassas diante da demanda posta para que esses profissionais, de fato, apropriem-se das temáticas e objetos a partir de uma epistemologia afro-brasileira.

O apontamento dos autores enfatiza as demandas escassas dessa oferta de formação, não que elas não aconteçam, mas que são insuficientes. Como o/as professor/as entrevistado/as destacaram, nos últimos anos, a Semed de Dourados não ofertou essa formação. Nesse caso, os professores comprometidos acabam buscando outros espaços de formação: “As questões que mais aparecem como facilitadoras neste contexto são as parcerias estabelecidas com os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs), com Organizações Não

Governamentais (ONGs), com organizações do Movimento Negro” (SANTOS; PINTO; CHIRINÉA, 2018, p. 960).

Diante desse contexto, mesmo que essas parcerias aconteçam, elas se dão por parte de professores, que já têm o compromisso com a temática, mas não tocam a todos os professores como deveriam, a fim de que a Lei Nº 10.639/2003 fosse efetivamente contemplada:

A Professora “Negra Empoderada” aponta:

Vejo que a Lei não se efetiva porque muitos dos nossos pares que atuam nas escolas só conhecem a Lei 10.639/2003 e o Dia da Consciência Negra, e agora a BNCC, porque tivemos que alterar o currículo da REME. Assim, percebo a falta de interesse de conhecer as demais Leis que falam sobre as questões étnico-raciais. Vejo que, com o atual Governo Federal, as políticas públicas voltadas para a educação, principalmente as voltadas para as questões étnico-raciais, foram engavetadas, silenciadas, vemos que, quando se fala do negro, é algo ainda visto com muito racismo e preconceito, da atual gestão federal.

A colocação da professora é muito importante, pois percebemos o seu entendimento em relação às políticas públicas atuais, as quais, desde o início do Governo Bolsonaro, foram e continuam sendo negligenciadas e silenciadas, principalmente na questão étnico-racial. Esse descaso ou silenciamento também houve em épocas anteriores. Munanga (2005, p. 15) já afirmava:

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade.

Passadas quase duas décadas da afirmação de Munanga (2005), nossa tese soma-se a outras pesquisas ao apontar o quanto a maioria dos docentes continuam não preparados para o enfrentamento do racismo e do debate da diversidade étnico-racial.

A Professora “Vencendo Obstáculos” destacou:

A Lei me tirou da zona de conforto, muitos colegas meus deixam claro que a Lei foi uma luta do Movimento Negro. Então, quem é negro que dê jeito de dar conta de abordar a temática. Se é uma luta de movimento, então nós que temos que dar aulas de todos os conteúdos relacionados às questões étnico-raciais, à África, ainda mais que aconteceu a reestruturação do currículo da REME, por causa da implantação da BNCC. Ouvi colegas dizendo: “Quem tem que escrever, fazer a reformulação do currículo na questão étnico-racial são os professores negros, foi o Movimento Negro que pediu a Lei 10.639/2003, então isto é obrigação deles”. Como conscientizar a classe que a Lei é um direito de todos e deve ser efetivada por todos os docentes? Agora sinto na pele a questão política, com o atual Governo Federal [Governo Bolsonaro].

A fala da Professora “Vencendo Obstáculos” reflete em Santos, Pinto e Chirinéa (2018, p. 957): “A lei nº 10.639/03 é uma medida planejada para oferecer intervenções pedagógicas que contemplem elementos históricos e culturais de matriz africana para ampliar o leque de ferramentas por meio do qual é possível operacionalizar compreensões de mundo”. Nesse sentido, a professora “Resistência Negra” pontuou:

Eu participei da reestruturação do Currículo da REME em 2018 e 2019, vi que alguns colegas ainda são resistentes às mudanças, mas foi no grupo que atuei dos estudos que percebi que ainda falta apropriação da Lei, da BNCC, documentos fundamentais para a Educação Básica. Tem muitos professores novos na REME que passaram no último concurso de 2016, sem experiência de sala de aula, e os mais velhos não estão se preocupando em fazer algo diferente, entregando o básico está bom, a não ser aqueles professores comprometidos, principalmente os que fizeram Mestrado e Doutorado. Estes estão sempre à frente, e têm aqueles que vestem a camisa, são educadores comprometidos com seus alunos e suas aulas. Assim, vejo que precisamos dialogar mais, que os professores precisam se atualizar mais, para que a Lei não seja vista como obrigatoriedade, mas uma ganho para todos no âmbito educacional.

Todavia, para que esses diálogos aconteçam, os docentes precisam participar de formações continuadas e de debates nos ambientes educacionais que dialoguem sobre as temáticas das questões étnico-raciais. Sem conhecimento, tornamo-nos profissionais sem condições de desenvolver uma prática pedagógica antirracista. Nessa acepção, retomamos a entrevista de Gomes (2011, n.p.) feita ao Portal Geledés²⁵, quando relata:

É também um dever democrático da educação escolar e das instituições públicas e privadas de ensino a execução de ações, projetos, práticas, novos desenhos curriculares e novas posturas pedagógicas que atendam ao preceito legal da educação como um direito social e incluam nesse o direito à diferença. As ações pedagógicas voltadas para o cumprimento da Lei nº 10.639/2003.

É diante dessa colocação que a Lei Nº 10.639/2003 deve ser entendida, como ação afirmativa de direito, pois são políticas, projetos e práticas que visam à superação de desigualdades que continuam, ao longo dos anos, atingindo diversos grupos sociais, sobretudo os negros, a sua liberdade de expressão, de aceitação, que ainda não está totalmente conquistada.

²⁵ “**GELEDÉS: Instituto da Mulher Negra** fundada em 30 de abril de 1988. É uma organização da sociedade civil que se posiciona em defesa de mulheres e negros por entender que esses dois segmentos sociais padecem de desvantagens e discriminações no acesso às oportunidades sociais em função do racismo e do sexismo vigentes na sociedade brasileira.” (PORTAL GELEDÉS, 2016, n.p.).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como começar a escrever esta última parte da tese? É a partir das minhas considerações que outros poderão entender melhor o que esta pesquisa traz de importante. Nesse sentido, como pesquisadora, pretendi contribuir com meus pares para que as práticas pedagógicas antirracistas se fortaleçam cada vez mais nos ambientes educacionais, começando desde a academia, na formação de professores, até a sala de aula do ensino básico.

No primeiro capítulo, descrevi minha trajetória acadêmica e profissional, porque percebi que, quando dialogamos sobre nossas conquistas, também incentivamos outros pesquisadores a falarem de si sem medo. O nosso olhar é sempre construído pelas experiências de nossas vidas, dos conhecimentos que (des)construímos. Nesse movimento, podemos mudar o nosso modo de olhar o mundo e o “outro”, sem preconceito, sem racismo, sem discriminação. Assim, podemos quebrar estereótipos e perceber que vivemos em um mundo que deve ser para todos e todas, sem discriminação, sem desigualdades. Cada um com suas identidades e diferenças, com o seu modo de ser e de viver, reconhecido pelos demais.

Nesse mesmo capítulo, também trouxe comigo alguns pesquisadores que dialogaram com a minha escrita, que me auxiliaram a entender que o campo da minha pesquisa é vasto, cheio de perspectivas e que, juntos, podemos construir novos diálogos, proporcionar novos debates. Ademais, fazer com que mais pesquisadores se interessem a escrever sobre a importância da Lei Nº 10.639/2003, as questões étnico-raciais, as práticas antirracistas, entre outras temáticas de grande relevância para o Brasil.

Além de percorrer este caminho, foi na escrita da metodologia que vi que nem tudo o que planejamos dá certo. Foram diversos obstáculos até eu chegar ao final desta escrita, mas foram necessários, pois, a partir de cada um desses momentos, percebi que eram importantes para o meu crescimento como pesquisadora, superando os meus limites e passando por uma rica experiência. Segundo Larrosa Bondía (2002, p. 21), “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Assim, muitas vezes, as nossas experiências fomentam mudanças impactantes em nós mesmos.

É a partir dessas mudanças que, no segundo capítulo, intitulado *Relações étnico-raciais na Educação Básica: situando a análise*, no primeiro momento, me situei epistemologicamente. Foi ali que, de fato, comecei a entender melhor a relevância da minha pesquisa. Compreendi ainda mais a importância dos diálogos em grupo, dos seminários de pesquisa, das aulas ministradas pelos docentes no PPGE – Mestrado e Doutorado – da UCDB.

Foi por meio das novas leituras e das releituras dos teóricos que a Linha de Pesquisa oferece que entendi que, quando se traz ao debate as questões étnico-raciais, nos deparamos com diversos teóricos, de grande relevância, os quais, ao longo dos séculos, têm lutado para a erradicação do racismo, ainda tão latente nos dias atuais. É nesse momento que os docentes que atuam na Educação Básica devem ser os primeiros a introduzirem em suas aulas práticas pedagógicas antirracistas, pois, segundo Freire (2009, p. 110), “[...] o educador ou a educadora crítica, exigente, coerente no exercício de sua reflexão sobre a prática educativa, ou no exercício da própria prática, sempre a entende em sua totalidade”.

Por muitos docentes entenderem a prática em sua totalidade, principalmente os docentes negros, eles lutaram e lutam apoiados por colegas não negros e por governos preocupados com as políticas públicas, voltados às populações negras, como foi o caso dos Governos Lula e Dilma, que visaram combater, cotidianamente, o racismo em todos os espaços da sociedade. Observei que o Movimento Negro, historicamente, lutou contra o racismo e se fortaleceu com a redemocratização do Brasil e, após a década de 1990, conseguiu impactar as políticas no Brasil. Foi no Governo Lula que, de fato, vimos à importância da escuta dos movimentos sociais negros, dos pesquisadores e dos estudiosos envolvidos nas questões étnico-raciais em nosso país.

Entretanto, aponte também que, nos anos do Governo Bolsonaro, as políticas públicas foram banalizadas, excluídas dos diálogos do MEC. Houve o desmonte de Secretarias de grande relevância para os Movimentos Sociais, Culturais e Políticos, que foram silenciados, incluindo os ligados ao combate ao racismo e à construção da igualdade racial.

Quando trouxe a questão étnico-racial nos currículos escolares, reporteime a Farias, Lins e Brião (2021) por mencionarem que os currículos, as estratégias metodológicas, os recursos e a formação de professores, por muito tempo, estiveram pautados no eurocentrismo, reproduzindo na escola o racismo e também a discriminação de gênero e de classe. Um ensino que ainda se encontra presente no cotidiano escolar atual, como já pontuado ao longo da tese. A escola, historicamente, tem tido dificuldades em lidar com as diferenças dos alunos.

Argumentei, ao longo das minhas escritas, que o currículo precisa estar interligado às práticas pedagógicas do professor, as mudanças precisam acontecer, mas “[...] as mudanças necessárias no currículo, nas estratégias e práticas não dependem exclusivamente do professor, mas sua presença e suas ações funcionam como um fio conector e condutor envolvendo os demais sujeitos da escola” (FARIA; LINS; BRIÃO, 2021).

Como visto na tese, essa prática do professor precisa estar vinculada a sua formação docente, que deve trabalhar a interculturalidade na perspectiva decolonial. Precisamos fortalecer, cada vez mais, a defesa da educação voltada ao reconhecimento do “outro” – este “outro” que faz parte do contexto social, econômico e político do nosso país e que deve ser respeitado. Precisamos, como educadores, combater o racismo em todos os momentos e espaços.

Abordei os NEABs como espaços de formação intercultural decolonial. Esses lugares são importantes para a formação do professor. Todavia, mesmo assim, é importante entender que os estudantes, os acadêmicos e os pesquisadores também devem dialogar em outros espaços formativos, fora da academia. Como nos relatou a professora “Resistência Negra”, foi em diferentes espaços (Universidade, Movimentos de Mulheres Negras de Mato Grosso do Sul, Grupo de Estudos e Pesquisa em Gestão, Política, Planejamento Educacional e História de Étnico Racial – GEPPEHER), que ela foi se formando para trabalhar práticas pedagógicas antirracistas.

Assim, no terceiro capítulo, registrei a escuta das vozes do/as professor/as negro/as que atuam na Educação Básica da REME de Dourados/MS. Registrei suas vozes, suas dores, seus medos, suas indignações, seus silenciamentos e, sobretudo, a vontade de cada um em compartilhar como vêm desenvolvendo práticas pedagógicas antirracistas no ambiente escolar.

Ao perguntar e ouvir o/as entrevistado/as, ele e elas me questionaram, mesmo me conhecendo, o porquê eu sempre trouxe a discussão, a temática da diversidade e das questões étnico-racial sendo uma mulher branca: se pesquiso para atender o proposto pela Linha de

Pesquisa em que estou inserida ou porque, de fato, sou uma militante docente que também, junto a eles quer, como educadora, contribuir para o enfretamento do racismo e a efetivação da Lei Nº 10.639/2003.

Diante dessas indagações feitas a mim, respondi que sempre fui uma pessoa envolvida com as causas sociais e políticas, principalmente quando se trata de temáticas como a que abordei nesta tese, que envolvem o espaço escolar, pois são nesses espaços que devemos formar sujeitos antirracistas. É nos ambientes formativos que devemos expressar que o lugar que estamos é diverso, é de todos e para todos, é lugar de respeito, de alianças, de visibilidade, de não silenciamento. Mesmo que não tenhamos aulas que debatessem essas temáticas durante nossa formação inicial, não podemos nos calar, uma vez que nosso silêncio nos levará a algo mais grave: a complacência. Quando me calo, ainda que não saiba, concordo com o racismo, dobro-me à colonialidade e não busco a igualdade para todos.

O silêncio se dá quando muitos educadores preferem não tocar no assunto – racismo ou discriminação – entendendo que o fato de não tocar no assunto seja a alternativa para a superação deste ou por acreditar que estes não existem na sociedade brasileira. A ignorância acontece quando, de fato, os educadores ignoram a temática e não buscam em estudos e pesquisas estratégias eficazes e contextualizadas para a erradicação dos mesmos. (FARIA; LINS; BRIÃO, 2021, p. 98).

É esse silêncio que precisa ser rompido. De acordo com esta pesquisa, esse rompimento precisa acontecer nas formações docentes para que haja discussão Étnico-racial nas escolas, principalmente na REME de Dourados/MS, município da qual faço parte. Como visto, o Governo Bolsonaro extinguiu uma das secretarias mais importantes existentes nos últimos anos: a Secad. Essa extinção foi uma perda irreparável para as Redes Municipais de Ensino no país e para o avanço das discussões étnico-raciais em todos os espaços de formação. Essa extinção, como destaca Gomes (2022) em entrevista à Rede Brasil Atual – RBA (2022), representou um retrocesso nas políticas educacionais no Brasil:

A agenda neoliberal de negação de direitos, retomada com o golpe de 2016, tem cumprido um papel de desmonte do Estado de bem-estar social. Vemos a tentativa da destruição das políticas públicas e uma série de ameaças ao Estado Democrático de Direito. Isso afeta o campo das ciências e da igualdade. (RBA, 2002, n.p.).

Esse desmonte refletiu nos espaços de formação acadêmica, como mostra esta tese. Ao abordar a questão da Lei Nº 10.639/2003 e as mudanças na formação docente inicial, conclui da fala do/as entrevistado/as que a Lei foi um marco histórico em relação à alteração dos currículos, não só da Educação Básica, mas também dos cursos superiores. Contudo, mesmo com essas declarações, foi possível perceber, por meio das ementas apresentadas dos cursos de formação de professores ofertados pelas universidades públicas e privadas, que a

carga horária de ofertas dessas disciplinas é pouca e que algumas são ofertadas de forma eletiva, uma vez que o aluno pode escolher o que cursar. De certa forma, significa que não necessariamente ele terá a formação voltada às discussões antirracistas.

Abordei também a importância da formação continuada. Os docentes precisam entender que essa formação é necessária para uma prática pedagógica antirracista. Lembrome, então, da fala do professor “Minha Inspiração” quando disse:

As mudanças em minhas práticas pedagógicas voltadas às questões étnico-raciais partiram de curso de curta duração que fiz de forma online, mas não advindo de minha formação através de minhas especializações que foram voltadas à temática da gestão escolar, e meu Mestrado em Políticas e Gestão da Educação, mesmo sendo negro, vejo que as mudanças acontecem não somente a partir de cursos, mas sim da nossa forma de encarar como devemos enquanto negros falar e praticar em sala de aula o que queremos de fato abordar sobre a temática étnico-racial.

Podemos notar que a formação continuada envolve um conjunto de atividades e não se restringe a oferta de cursos, palestras ou seminários. Nossas práticas podem ser modificadas no nosso cotidiano. Somos educadores, precisamos romper barreiras, as práticas pedagógicas antirracistas devem ser a bandeira de todo educador.

Quando pontuei a “Formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Dourados, no olhar do/as entrevistado/as”, destaquei que é importante que essa temática faça parte da formação de todos os professores. Não é somente o professor de História ou o pedagogo que deve ter essa formação, mas, sim, todos os docentes, das diversas áreas do conhecimento que atuam na escola.

Esta tese mostrou que há um entendimento, por parte dos professores brancos, que cabe aos professores negros desenvolverem práticas pedagógicas antirracistas. Precisamos romper com essa ideia. O professor negro e a professora negra não podem ser os únicos responsáveis para a discussão da questão étnico-racial. Todo professor que está em sala de aula precisa mudar a sua prática pedagógica para uma educação antirracista. Também não podemos depender exclusivamente de cursos de formação ofertados pelas Secretarias de Educação, no caso em específico a Semed de Dourados/MS, até porque, como foi visto na tese, desde 2017, a referida Secretaria não ofertou mais nenhuma formação voltada à temática étnico-racial.

Entretanto, para que essas formações também se fortaleçam nos espaços escolares, a busca por alianças para a discussão étnico-racial precisa sair das dificuldades para as possibilidades, para a interação, para a reflexão de todos os professores de uma escola. Para os professores negros, isso é uma possibilidade real. O professor “Minha Inspiração” defendeu a necessidade de ter uma prática pedagógica antirracista que deve ser realizada por

todos e diariamente, no decorrer do ano letivo escolar. A professora “Rosa Negra” também mencionou a necessidade de trabalhar-se coletivamente, nos planejamentos escolares e nos projetos interdisciplinares. Essas alianças são possíveis; elas podem demorar para acontecer, mas se não houver o trabalho coletivo, a existência de práticas antirracistas continuará, provavelmente, insuficiente.

Quando trouxe o “Dia da Consciência Negra”: problematizando o tempo/espaço para a discussão étnico-racial”, percebi que as alianças ainda precisam ser fortalecidas no espaço escolar. Fica perceptível, na fala do/as entrevistados/as, que muitos de seus colegas restringem a questão étnico-racial a essa data específica, evidenciando que quem deve falar sobre esse dia, preparar apresentações e seminários é somente o professor negro ou a professora negra. Nesse sentido, recorro a fala que mais me chamou atenção, a da professora “Resistência Negra”:

[...] eu com Dia da Consciência Negra ou não, no espaço que estou, meus pares gostando ou não, eu sensibilizo meus alunos todos os dias. [...] está no sangue. Já sofri muito preconceito, e ainda sofro, dependendo do lugar que vou, me olham ainda atravessado. [...] mas ensino para meus alunos que eles podem entrar em qualquer lugar, que devem ser respeitados, que existe lei contra racismo, que usem seus direitos como pessoas que fazem parte desse mundo, ainda racista e discriminatório.

Esta tese mostrou que, segundo o/as professor/as negro/as, há uma falta de compromisso dos professores brancos em relação ao trabalho com a temática étnico-racial. Eles criam uma série de dificuldades e fazem com que a inclusão do tema ainda seja insuficiente e, em decorrência, o racismo continua existindo nas escolas. Entendo que esse não compromisso de todos os docentes é resultado, entre outros fatores (históricos e culturais), da falta de uma formação inicial e continuada baseada nos princípios da interculturalidade decolonial.

Finalizo este texto destacando que temos um novo cenário no Brasil. Na atual conjuntura política do nosso país, que se inicia com a posse do Presidente Lula, é visível a retomada efetiva das políticas públicas afirmativas e a participação do Movimento Negro na retomada da luta pela erradicação do racismo. O Movimento Negro continua mobilizado e cobrará do Presidente ações afirmativas para a população negra, as quais, como vimos, tiveram um grande retrocesso durante o Governo Bolsonaro.

Saliento, ainda, que, apesar desse novo contexto, pautado nos resultados desta tese, vejo que, mesmo com a retomada das políticas afirmativas, o que devemos mudar também é a maneira como nós, docentes, assumimos as discussões das questões étnico-raciais

nos espaços escolares. Precisamos entender que as discussões e a aplicabilidade do conteúdo são de suma importância.

É a partir desses movimentos pedagógicos que realmente conseguiremos efetivar a Lei N° 10.639/2003, uma conquista ímpar para todos nós, que lutamos contra a colonialidade. Todos os docentes precisam se comprometer com práticas pedagógicas antirracistas, o que significa, também, nos comprometer com uma formação intercultural crítica e decolonial.

REFERÊNCIAS

ABPN. Associação Brasileira de Pesquisadores Negros. Quem somos. **ABPN**, [s. l.], 2022. Disponível em: <https://abpn.org.br/institucional/>. Acesso em: 10 nov. 2022.

ALMEIDA, M. A. B.; SANCHEZ, L. P. Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Pro-Posições**, Campinas, v. 28, n. 1(82) jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/VXKbQZhKZMwgvjnZDChYypd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2022.

ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019.

ALVES, M. M. **Negros(as) e a luta por reconhecimento na universidade**: O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos (NEAB) da UFRGS. 2017. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/170879/001049953.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 4 mar. 2023.

BACKES, B. **Foi o espaço que encontrei**: a temática étnico-racial em escolas de educação básica em um contexto de Colonialidade germânica. 2019. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2019. Disponível em: <https://site.ucdb.br//public/md-dissertacoes/1027995-benicio-backes.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2020.

BARROS, J. P. P. Bullying e discriminação étnico-racial no contexto escolar: recortes de uma pesquisa-intervenção em Fortaleza-Ceará. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED – Educação e Justiça Social, 34., 2011, Natal. **Anais eletrônicos** [...]. Natal: ANPED, 2011. Disponível em: <https://conferencias.ufca.edu.br/index.php/encontros-universitarios/eu-2013/paper/download/2189/1255>. Acesso em: 10 mar. 2023.

BELOTO, G. M.; VITORINO, A. J. R. Desafios de uma política pública antirracista brasileira: Lei Nº 10.639/03. **INTEREDU**, [s. l.], v. 1, n. 4, p. 229-256, jul. 2021. Disponível em: <https://www.revistainteredu.com/index.php/interedu/article/view/88/0>. Acesso em: 1 nov. 2022.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei Nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1989]. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%207.716%2C%20DE%205%20DE%20JANEIRO%20DE%201989.&text=Define%20os%20crimes%20resultantes%20de,e%20sanciono%20a%20seguinte%20Lei%3A&text=1%C2%BA%20Ser%3A3o%20punidos%2C%20na%20forma,de%20ra%3A7a%20ou%20de%20cor. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf>. Acesso em: 14 dez. 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. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2003]. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 28 fev. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº 3, de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional da Educação, [2004a]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004b. Disponível em:

https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_promocao_igualdade_racial.pdf. Acesso em: 3 mar. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004c.

Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 4 mar. 2023.

BRASIL. Lei Nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino

superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 10, p. 7-8, 14 jan. 2005.

BRASIL. Lei Nº 11.645, de 10 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192#:~:text=O%20Plano%20Nacional%20de%20Implementa%C3%A7%C3%A3o,%E2%80%9D%2C%20a%20saber%3A%201\)](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192#:~:text=O%20Plano%20Nacional%20de%20Implementa%C3%A7%C3%A3o,%E2%80%9D%2C%20a%20saber%3A%201).). Acesso em: 4 mar. 2023.

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. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2010]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 21 nov. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 12.519, de 10 de novembro de 2011**. Institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Brasília: Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2011]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112519.htm. Acesso em: 30 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 7.690, de 2 de março de 2012**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2012a]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm. Acesso em: 15 jun. 2020

BRASIL. **Lei Nº 12.711, de 29 agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2012b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº 16, de 5 de junho de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília: MEC, CNE, [2012c]. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN162012.pdf?query=envio. Acesso em: 4 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto Nº 7.690, de 2 de março de 2012**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2012d]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm. Acesso em: 15 jun. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Modalidades Especializadas**. 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/modalidades-especializadas-de-educacao>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação. 5. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2021. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/593336/LDB_5ed.pdf. Acesso em: 4 mar. 2023.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso em: 22 de mar. 2022.

CANDAU, V. M. F. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014b. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15003>. Acesso em: 18 fev. 2020.

CANDAU, V. M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016a. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3455/pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

CANDAU, V. M. F. Ensinar - aprender: desafios atuais da profissão docente. **Revista Cocar**, Belém, ed. esp., n. 2, p. 298-318, ago./dez. 2016b. Disponível em: <http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar>. Acesso em: 20 set. 2022.

CANDAU, V. M. Didática, interculturalidade e formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, Belém, ed. esp., n. 8, p. 28-44, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/index>. Acesso em: 20 set. 2022.

CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Diferenças culturais e educação**: construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011. p. 151-169.

COELHO, M. C.; COELHO, W. N. B. As licenciaturas em história e a Lei 10639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-39, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hvnLnRX7NpxPqJ9YqrBBQHG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2022.

COELHO, M. C.; COELHO, W. N. B. Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores!.

Educar em Revista, Curitiba, n. 37, p. 1-25, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77098>

CORTESÃO, L.; PAVAN, R. O pensamento de Paulo Freire e o arco-íris sociocultural da sala de aula: entrevista com Luiza Cortesão. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 311-323, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/cortesao-pavan.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

CHRONIQUES DE LANGUE. Gens d'ici et gens d'ailleurs : comment les nommer. **Bureau de la traduction**, 2011. Disponível em: https://www.btb.termiumplus.gc.ca/tpv2guides/guides/chroniq/index-fra.html?lang=fra&lettr=indx_autr82dA4HWxJlKE&page=9T_fNkJwLYwI.html. Acesso em: 20 nov. 2021.

DESCARTES, R. **Discurso do Método**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

DEUS, Z. A. Os desafios da academia frente à Lei nº 10.639/03. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 21, n. 46, p. 229-242, 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-20972012000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 fev. 2022.

DOURADOS. **Lei Nº 3.904, de 23 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Dourados do Estado do Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Dourados: Prefeitura Municipal de Dourados, [2015a]. Disponível em: <https://www.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/Lei-n%C2%BA-3904-Plano-Municipal-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-PME.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2023.

DOURADOS. Resolução/Semed Nº 13/2015. Institui o Programa de Formação Continuada dos Profissionais de Educação da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS e dá outras providências. **Diário Oficial**: ano 17, Dourados, MS, n. 3.931, p. 5-6, 17 mar. 2015b. Disponível em: https://do.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/03/17_03_2015.pdf. Acesso em: 8 mar. 2023.

DOURADOS. **Plano Municipal de Educação 2015 a 2025**. Dourados: Secretaria de Educação, 2015c. Disponível em: <http://www.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/11/PME-Dourados-2015-Vers%C3%A3o-Final-1.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2020.

DOURADOS. Decreto Nº 2.449, de 9 de junho de 2016. Homologa o Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação de Dourados – SEMED. **Diário Oficial de Dourados**: ano XVIII, Dourados, MS, n. 4.244, p. 1-14, 5 jul. 2016a. Disponível em: <http://do.dourados.ms.gov.br/wp-content/uploads/2016/07/05-07-2016.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2022.

DOURADOS. **Referencial Escolar da Rede Municipal de Ensino de Dourados**. Dourados: Secretaria Municipal de Educação, 2016b.

DOURADOS. **Instrução Nº 01/Semed, de 22 de fevereiro de 2021**. Dourados: Secretaria Municipal de Educação, 2021a.

DOURADOS. **Instrução Nº 02/Semed, de 20 de julho de 2021**. Dourados: Secretaria Municipal de Educação, 2021b.

- DURHAM, E. R. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. **Novos Estudos CEBRAP**, [s. l.], n. 88, p. 153-179, nov. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ZqWdPJCGT5C6QnCWp6pFQLf>. Acesso em: 15 nov. 2022.
- FARIAS, C. C. G.; LINS, M. R. F.; BRIÃO, G. F. Educação antirracista: um convite à insubordinação criativa. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 88-110, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/1018/796>. Acesso em: 28 nov. 2022.
- FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A.; DAFLON, V. T. Fora de quadro: as ações afirmativas nas páginas d'O Globo. **Contemporânea**, São Carlos, v. 2, p. 61-83, 2011. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/37/19>. Acesso em: 30 nov. 2022
- FORDE, G. H. A. **“Vozes negras” na história da educação: racismo, educação e movimento negro no Espírito Santo (1978-2002)**. 2016. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/8561>. Acesso em: 25 jul. 2020.
- FRAUCHES, Celso. Educação Superior Comentada: Políticas, diretrizes, legislação e normas do ensino superior. **ABMES**, Brasília, ano 2, n. 83, 19 nov. 2012. Disponível em: <https://abmes.org.br/colunas/detalhe/680/educacao-superior-comentada-%E2%80%93-politicas-diretrizes-legislacao-e-normas-do-ensino-superior>. Acesso em: 25 fev. 2023.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- FRIGOTTO, G. A produção do conhecimento em educação num contexto de estado de exceção e interdição dos direitos. **HOLOS**, Natal, ano 34, v. 5, p. 245-258, 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6977>. Acesso em: 20 nov. 2022.
- FRIGOTTO, G. Sociedade e Educação no Governo Bolsonaro: anulação de direitos universais, desumanização e violência. **Revista de Desenvolvimento e Civilização**, V. 2, Nº 2, julho 2021 – dezembro 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdciv/article/viewFile/66270/41708>. Acesso em: 20 de set. 2022.
- GATTI, B. A. Formação de professores, pesquisa e problemas metodológicos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 381-392, set./dez. 2003. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/734/585>. Acesso em: 20 jun. 2019.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **A educação que ainda é possível**. Ensaios sobre uma Cultura para a Educação. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- GOMES, N. L. Educação e Identidade Negra. **Aletria**, Belo Horizonte, v. 9, p. 38-47, 2002. Disponível em: <https://www.periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/download/17912/14702/49059>. Acesso em: 28 abr. 2020.

GOMES, N. L. Educação e diversidade étnico-cultural. In: RAMOS, M. N. *et al.* (org.). **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: MEC, 2003a. p. 67-77. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/23379807/diversidade-na-educacao>. Acesso em: 5 nov. 2022.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, maio/ago. 2003b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XknwKJnzZVFpFWG6MTDJbxc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 fev. 2022.

GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-155.

GOMES, N. L. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 419-442.

GOMES, N. L. Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03. **Portal Geledés**, [s. l.], 27 ago. 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-a-lei-1063903/>. Acesso em: 30 ago. 2022.

GOMES, N. L. Desigualdades e diversidade na educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-693, jul./set. 2012a. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300002>

GOMES, N. L. Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012b. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf. Acesso em: 30 ago. 2022.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2019.

GOMES, N. L. A força educativa e emancipatória do Movimento Negro em tempos de fragilidade democrática. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 62, p. 360-371, jul./set. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/49715/35073>. Acesso em: 30 ago. 2022.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000100003>

GOMES, N. L.; RODRIGUES, T. C. Resistência democrática: a questão racial e a Constituição Federal de 1988. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, p.928-945, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LF9R5KRdpmDkCSRvDjmWyfL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2022.

GOMES, N. L.; SILVA, P. V. B.; BRITO, J. E. Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, p. 1-14, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.258226>

GONÇALVES, A. S.; GONÇALVES, E. S.; FERREIRA, S. A. Dialogando com as questões Étnico-Raciais nas escolas do Ensino Fundamental II de Rio Branco: nas vozes dos alunos. **Revista em Favor da Igualdade Racial**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 1-15, fev./jul. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/1986/1161>. Acesso em: 30 ago. 2022.

GONÇALVES, M. C. S.; SÍVERES, L. A temática étnico-racial na formação de professores: um estudo de caso no curso de Pedagogia no Noroeste de Minas Gerais. **Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 9, n. 3, p. 708-729, set/dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v9n3a2020-57884>

GUIMARÃES, A. S. A. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 47, n. 1, p. 9-44, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ra/a/B8QfF5wgK3gzDNdk55vFbnB/?lang=pt>. Acesso em: 4 nov. 2022.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 22, p. 15-46, 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361/0>. Acesso em: 18 maio 2019.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasília: Unesco no Brasil, 2003.

HERINGER, R.; FERREIRA, R. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008. **Observatório da Jurisdição Constitucional**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 1-26, 2011. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/observatorio/article/view/683>. Acesso em: 4 nov. 2022.

HOFBAUER, A. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Editora da Unesp, 2006.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Retrato das Desigualdade de gênero e raça: Indicadores**. Brasília: Ipea, 2001. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores.html>. Acesso em: 20 set. 2022.

JESUS SILVA, F.; CAMPOS, L. L. A significação do negro em materiais didáticos: uma análise semântica de atividades relacionadas ao Dia Nacional da Consciência Negra. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, e2219492, p. 1-19, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.19492.010>

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005>

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 nov. 2022.

LIMA, M. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. **Novos Estudos CEPRAP**, [s. l.], n. 87, p. 77-95, jul. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/P7jQbyjZbNLcfvRFFjgCkCp/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2022.

LIMA, K. C. S.; PLASTER, J. A.; SCHÜTZ-FOERSTE, G. M. A atualidade de Paulo Freire no “grito” sufocado dos oprimidos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, e2219386, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19386>. Acesso em: 3 nov. 2022.

LISTON, R. C. F. S. **Os gestores escolares e a diversidade cultural nas escolas**. 2014. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/13486-rosie-cristiani-liston.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2022.

LUCINI, M.; BERGAMASCHI, M. A. Educação das relações étnico-raciais e o ensino superior: considerações sobre as leis 10.639/03 e 11.645/2008. In: BACKES, J. L.; PAVAN, R. (org.). **Currículos, diferenças e fronteiras da exclusão: relações étnico-raciais e de gênero**. Campinas: Mercado das Letras, 2019. p. 45-59.

MACHADO, S. P.; ROSA, R.; BRIGNOL, L. D. Representações de negritude e de branquitude na produção audiovisual “Dear White People”: Tensões e negociações entre identidade e diferença. **Contracampo**, Niterói, v. 38, n. 2, p. 49-65, ago./nov. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22409/contracampo.v38i2.28254>

MADEIRA, Z.; GOMES, D. D. O. Persistentes desigualdades raciais e resistências negras no Brasil contemporâneo. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 133, p. 463-479, set./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.154>

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (org.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167. Disponível em: <http://ram-wan.net/restrepo/decolonial/17-maldonado-colonialidad%20del%20ser.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2020.

MARINHO, J. C. B.; FRANÇA, G. A.; SILVA, J. A. Consórcio entre pesquisas: possibilidades para o aprofundamento dos estudos qualitativos no campo da educação. In: SILVA, G. R.; HENNING, P. C. (org.). **Pesquisas em Educação: experimentando outros modos investigativos**. Rio Grande: Editora da FURG, 2013. p. 443-454.

MARQUES, E. P. S. O acesso à educação superior e o fortalecimento da identidade negra. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-23, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230098>

MIGNOLO, W. D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (org.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 25-45.

Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/146654/mod_resource/content/1/Walter%20Mignolo%20-%20El%20pensamiento%20descolonial%20-%20desprendimiento%20y%20apertura.pdf. Acesso em: 15 fev. 2020.

MOEHLECKE, S. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 1-25, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000200008>

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?format=pdf>. Acesso em: 10 dez. 2022.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MÜLLER, T. M. P. Livro didático, Educação e Relações Étnico-raciais: o estado da arte. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 69, p. 77-95, 2018. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/journal/1550/155059187005/html/>. Acesso em: 24 nov. 2022.

MUNANGA, K. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, M. J. P. (org.) **A cidadania em construção**: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994. p. 177-187.

MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secad, 2005.

MUNANGA, K. Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. In: MÜLLER, T. M. P.; COELHO, W. N. B. (org.). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013. p. 48-61.

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

<https://www.scielo.br/j/rieb/a/WxGPWdcyTgSnNKJQ7dMVGz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 24 nov. 2022.

MUNSBURG, J. A. S.; SILVA, G. F. Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade: possibilidades via educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 140-154, jan./mar. 2018. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/journal/6198/619866978011/html/>. Acesso em: 15 fev. 2020.

MUNSBURG, J. A. S. *et al.* Por uma formação docente na perspectiva decolonial. In: CONGRESSO NACIONAL DA EDUCAÇÃO – CONEDU, 6., 2019, Fortaleza. **Anais Eletrônicos** [...]. Fortaleza: Conedu, 2019. Disponível em:

https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA1_ID5254_13082019162429.pdf. Acesso em: 4 mar. 2023.

NASCIMENTO, J. S. S. **Ações para implementação da Lei 10.639/03**: a (des)consideração da identidade híbrida do negro contemporâneo. 2017. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) –

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8535/1/tese_11739_TESE%20JUCIENE%20SILVA%20DE%20SOUSA%20NASCIMENTO%20PPGE%20-%20UFES.pdf. Acesso em: 10 fev. 2022.

OLIVEIRA, A. da S. **A lei 10.639/03 e as limitações quanto a sua aplicabilidade na Escola Maria do Carmo Bezerra**. 2016. 39 f. Monografia (Especialização em Políticas de Igualdade Racial no Ambiente Escolar) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/372/1/Andrea%20da%20Silva%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2023.

OLIVEIRA, E. L. **Trajatórias e identidades de docentes negras na Educação Superior**. 2020. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/Disserta%C3%A7%C3%B5es%20Defendidas/Trajeta%C3%B3rias%20e%20Identidades%20de%20Docentes%20Negras%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Superior-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Edicleia%20Lima%20de%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2022.

OLIVEIRA, L. F. **Histórias da África e dos africanos na escola: as perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular**. 2010. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/56.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2021.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011. p. 15-40.

ONOFRE, J. A. Repensando a questão curricular: caminho para uma educação anti-racista. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 4, n. 4 p. 103-122 jan./jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/563>. Acesso em: 20 set. 2020.

PAMPLONA, L. R. P.; SILVA, N. N. Normalistas Negras: formação de professoras em ambiente silenciador. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, e18344, p. 1-15, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.18344.060>

PARAÍSO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/JrF5H8r96wRTvTDLSzhYpcM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 mar. 2023.

PORTAL GELEDÉS. Lei 10.639/03 a obrigatoriedade desconhecida. **Portal Geledés**, [s. l.], 19 nov. 2009. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/lei-1063903-a-obrigatoriedade-desconhecida/>. Acesso em: 5 mar. 2023.

PORTAL GELEDÉS. O que é Geledés. **Portal Geledés**, [s. l.], 10 abr. 2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-que-e-geledes/>. Acesso em: 10 mar. 2023.

RAUBER, P. **Práticas pedagógicas voltadas para as identidades/diferenças e sua articulação com os processos formativos: um estudo com professores egressos do curso de**

pedagogia da UEMS/Dourados. 2017. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2017. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1017780-pedro-rauber-tese-cd.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2020.

REDE BRASIL ATUAL. ‘Já vivemos tempos de política de igualdade racial e de gênero’, lembra a ex-ministra Nilma Lino. **RBA**, São Paulo, 26 maio 2022. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/ja-vivemos-tempos-de-politica-de-igualdade-racial-e-de-genero-lembra-nilma-lino/>. Acesso em: 10 mar. 2023.

RIBEIRO, D. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SACAVINO, S. B. Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadoras e educadores. In: CANDAU, V. M. (org.). **Interculturalizar, Descolonizar, Democratizar: uma educação “outra”?**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 191-202.

SACAVINO, S. B. Interculturalidade e práticas pedagógicas: construindo caminhos. **Educação**, Santa Maria, v. 45, p. 1-18, jan./dez 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644438257>

SANTOS, A. R. de J. *et. al.* Questões étnico-raciais no ambiente escolar: reflexões a partir de teses e dissertações sobre práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Básica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, e2218338, p. 1-16, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.18338.006>

SANTOS, B. de S. A construção intercultural da igualdade e da diferença. In: SANTOS, B. de S. (ed.). **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 279-316.

SANTOS, B. de S. Por que é tão difícil construir uma teoria crítica? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 54, p. 197-215, 1999.

SANTOS, E. F.; PINTO, A. T. CHIRINÉA, A. M. A Lei nº 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 949-967, jul./set. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623665332>

SANTOS, L. L. de C. P. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998. p. 3-8.

SANTOS, R. M. R.; PANIAGO, M. C. L. Pertencimento, identidades e diálogos interculturais em uma formação continuada virtual. In: BACKES, J. L.; PAVAN, R. (org.). **Currículos, diferenças e fronteiras da exclusão: relações étnico-raciais e de gênero**. Campinas: Mercado das Letras, 2019. p. 13-28.

SANTOS, V. H. Desafios e perspectivas na efetivação da Lei 10.639/03 na Universidade Federal de Uberlândia. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INTEGRAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E AS METAS DO MILÊNIO, 3., 2015, Guarulhos. **Anais [...]**. Guarulhos: ENIAC, 2015. p. 139-149

SILVA, L. C. M. V.; SEVERO, R. C. B. S. Educação para as Relações Étnico-Raciais: possibilidade da educação e um currículo antirracista? **ReDoC**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 243-261, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/57148>. Acesso em: 15 fev. 2022.

SILVA, M. I. A **(não) presença da inter/multiculturalidade no processo formativo de docentes de uma escola da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul**. 2018. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2018. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1022571-maria-ivone.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SILVA, N. H.; SILVA, A. R. Lei 10639/03 e a insurreição dos saberes. **Revista Debates Insubmissos**, Caruaru, ano 5, v. 5, n. 16, p. 283-301, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/debatesinsubmissos/article/viewFile/250719/41138>. Acesso em: 15 nov. 2022.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T. da. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 1-9.

SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. *In*: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 191-213.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUSA, R. N.; COSTA, F. R. Consciência negra e luta: leituras e reflexões acerca do dia 20 de novembro nas escolas de educação básica. **Debates em Educação**. Maceió, v. 13, n. esp. 2, 2021. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13nEsp2p348-364>

SOUZA, A. C. B. **A identidade étnico-racial da criança: um olhar para os imaginários presentes em um ambiente escolar**. 2019. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/11475/1/anacarolinabustamantediassouza.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2020.

SOUZA, E. Q. de. **Crianças negras em escolas de “alma branca”**: um estudo sobre a diferença étnico-racial na Educação Infantil. 2016. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7873/TeseEQS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 jul. 2020.

SOUZA, M. I. P.; FLEURI, R. M. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. *In*: FREURI, R. M. (org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 53-84.

SCHWARCZ, L. M. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

STEYN, M. Novos matizes da “branquidade”: a identidade branca numa África do Sul multicultural e democrática. *In*: WARE, V. (org.). **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 21-34.

TUONO, N. E. F.; VAZ, M. R. O racismo no contexto escolar e a prática docente. **Debates em Educação**, Maceió, v. 9, n. 18, p. 204-216, maio/ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2017v9n18p204>

UNIGRAN. Centro Universitário da Grande Dourados. *Pedagogia: Estrutura Curricular*. Unigran, 2022. Disponível em: <https://www.unigran.br/ead/graduacao/pedagogia>. Acesso em: 14 fev. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. Cepegre: Centro de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia. UEMS, Dourados, 2015. Disponível em: <http://www.uems.br/cepex/pg/cepegre>. Acesso em: 4 mar. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Pedagógico de Pedagogia** – Licenciatura. Dourados: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Pró-Reitoria de Ensino, Núcleo de Ciências Humanas, Unidade Universitária de Dourados, 2013. Disponível em: http://www.uems.br/assets/uploads/cursos/41a51b4eeb92d171d265734ca72d25a5/projeto_pedagogico/1_41a51b4eeb92d171d265734ca72d25a5_2021-06-28_16-56-40.pdf. Acesso em: 14 fev. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Projeto Pedagógico de Curso: História** – Licenciatura e Bacharelado. Dourados: Ministério de Educação, Fundação Universidade Federal da Grande Dourados, Faculdade de Ciências Humanas. Dourados: 2017. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/COGRAD/PPC%20CURSO%20DE%20HISTORIA%202017.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Resolução/Cepec nº 014, de 27 de fevereiro de 2014**. O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS, no uso de suas atribuições legais e considerando Resolução/COUNI nº 54 de 03 de junho de 2013, Resolução/CEPEC nº 89 de 03 de junho de 2013, Instrução de Serviço/PROGRAD nº 377 de 16 de agosto de 2013 e Resolução/CEPEC nº 133 de 27 de novembro de 2008 RESOLVE [...]. Dourados: UFGD, [2014]. Disponível em: https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/RESOLUCOES-CEPEC/Res.%2014_Altera%C3%A7%C3%A3o%20nos%20componentes%20curriculares.pdf. Acesso em: 2 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. O Núcleo. UFGD, Dourados, 12 dez. 2022. Disponível em: <https://portal.ufgd.edu.br/setor/neab/index>. Acesso em: 3 mar. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. UFMS ganha Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas. UFMS, Campo Grande, 28 dez. 2015. Disponível em: <https://www.ufms.br/ufms-ganha-nucleo-de-estudos-afro-brasileiros-e-indigenas/>. Acesso em: 3 mar. 2023.

VALADÃO, A. D.; BACKES, J. L. A produção das identidades/diferenças pela pedagogia da alternância no CEFFA de Ji-Paraná/RO. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 31, p. 1-15, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2019v31188427>

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (org.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 47-62.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *In*: WALSH, C.; VIAÑA, J.; TAPIA, L. (org.). **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. p. 75-96. Disponível em: <https://medhc16.files.wordpress.com/2018/06/interculturalidad-crc2a1tica-y-educacic2a6n-intercultural1.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 6-39, jan./jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em: 20 set. 2022.