

LUANA MELSA CAVALCANTE

**PROFESSORES NEGROS DE CAMPO GRANDE E SUAS
EXPERIÊNCIAS COM A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL NO
CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE/MS
2025**

LUANA MELSA CAVALCANTE

**PROFESSORES NEGROS DE CAMPO GRANDE E SUAS
EXPERIÊNCIAS COM A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL NO
CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE/UCDB), como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Diversidade Cultural e Educação Indígena

Orientador: Prof. Dr. José Licínio Backes



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE/MS
2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

(CIP) Bibliotecária Mourâmise de Moura Viana -

CRB-1 3360

C376pCavalcante, Luana Melsa

Professores negros de Campo Grande e suas
experiências com a temática étnico-racial no currículo da
educação básica/ Luana Melsa Cavalcante sob orientação do
Prof.

Dr. José Licínio Backes.-- Campo Grande, MS : 2025.
125 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) -
Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande - MS, 2025
Bibliografia: p. 113-123

1. Professor negro. 2. Lei 10.639/2003. 3.
Decolonização dos currículos I.Backes, José Licínio. II.
Titulo.

CDD: 305.89608171

**“OS PROFESSORES NEGROS DE CAMPO GRANDE E SUAS EXPERIÊNCIAS COM A
TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA”**

LUANA MELSA CAVALCANTE

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. José Licínio Backes (PPGE/UCDB) Orientador e Presidente da Banca José Licínio Backes
Prof. Dr. Ahyas Siss (PPGEduc/UFRJ) Examinador Externo Ahyas Siss
Profa. Dra. Adir Casaro Nascimento (PPGE/UCDB) Examinadora Interna Adir Casaro Nascimento

Campo Grande/MS, 21 de fevereiro de 2025.

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

*Dedico esta dissertação aos meus pais,
Ana e Arizaldo, pelo carinho, pela
ajuda, pelo empenho em fazer com que
eu não desistisse e por acreditarem que
eu era capaz de chegar até aqui, aos
meus guias de luz e ao meu generoso
Jesus Cristo. Obrigada!*

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos são primeiramente para as minhas raízes, em especial, aos povos negros. Agradeço hoje, de forma feroz, por cada traço africano que possuo em meu corpo e em minha alma; pelos meus cabelos crespos, que agora são referência para outras adolescentes e que por tanto tempo indaguei, agradeço e liberto-o de todas as formas; agradeço pelo sangue africano que trago em meu corpo, que é sinal de força e resistência. Quando olho para o passado, vejo o quanto os povos negros estão alcançando seu espaço na sociedade.

Agradeço aos meus pais, que estiveram comigo o tempo todo neste percurso. Tantas vezes eu quis desistir, e eles me encorajaram a continuar e acreditaram em mim. Como sempre, acreditaram que eu seria capaz de chegar até o fim. Agradeço-lhes imensamente, de todo o meu coração. Talvez, se não fosse por eles, eu não teria chegado até aqui. Agradeço especialmente ao meu pai, com a sua história de docência na educação pública, em que transmitiu, de forma positiva, o ensino ofertado pelas escolas. Sempre ouvi a seguinte frase dele: “eu acredito na educação pública”. Essa frase incentivou-me muitas vezes.

Agradeço aos meus guias espirituais, aos meus guias de luz, que estão comigo aonde quer que eu vá, dando-me discernimento nas escolhas e força na caminhada. Agradeço aos orixás, em especial, a Xangô, Oxóssi e Cabocla Jurema: a Xangô, orixá dos raios do trovão e do fogo, o justiceiro que não se agrada de injustiças com seus devotos; a Oxóssi, orixá das matas, das florestas, da fartura e da prosperidade, agradeço pela força; e à minha Cabocla Jurema, que esteve e está comigo nesta caminhada. A eles, deixo meus sinceros agradecimentos. Considero-os meus guardiões espirituais de fé e força, pois cada orixá tem uma história de resistência e de vitória.

Meu agradecimento ao professor e orientador José Licínio Backes, que, durante este período de orientação, não mediu esforços para estar presente e ajudar de todas as formas possíveis, pois tive inúmeros desafios no decorrer desta jornada. Mesmo diante de todas as dificuldades, o professor Licínio sempre demonstrou interesse e desejo de ajudar, orientar e aconselhar, e sempre exaltou cada passo que eu conseguia dar na direção correta. Aprendi muito com as aulas, as sugestões de leituras, os seminários e as orientações individuais. Se hoje consigo dominar alguns assuntos relacionados às questões étnico-raciais, devo isso ao professor Licínio.

Agradeço à CAPES pela bolsa ofertada. Consegui chegar até aqui graças ao incentivo à pesquisa pelo governo federal, que investe e acredita em seus pesquisadores; do contrário, não teria condições financeiras de continuar no Programa.

Agradeço a todos os professores do PPGE. As aulas foram libertadoras, e mudanças aconteceram por meio de leituras e debates. Consegui romper com inúmeros paradigmas e posso afirmar, com toda certeza, que nunca mais serei o mesmo ser humano.

Agradeço ao grupo de pesquisa Educação e Diferença Cultural, ao corpo discente e aos colegas de jornada.

Agradeço ao meu companheiro e marido, que esteve presente nesta caminhada, em que ele muitas vezes se tornou ouvinte de todos os assuntos após as aulas do Programa. Eu replicava assuntos debatidos em solo Salesiano, e depois conversávamos, debatíamos em casa, e boas ideias surgiam.

CAVALCANTE, Luana Melsa. **PROFESSORES NEGROS DE CAMPO GRANDE E SUAS EXPERIÊNCIAS COM A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**. Campo Grande, 2025. 125 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

RESUMO

A dissertação está vinculada à linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco, e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diferença Cultural (GepedCult), coordenado pelo professor Dr. José Licínio Backes. O objetivo geral é analisar como professores negros de Campo Grande se formaram para a temática étnico-racial e como lidam com ela na educação básica, ressaltando seu protagonismo para a construção de uma educação antirracista. Os objetivos específicos são: a) caracterizar o processo formativo de professores negros quanto à temática étnico-racial; b) identificar os momentos e os conteúdos que professores negros dedicam à temática étnico-racial na educação básica e que empoderam alunos negros; c) verificar como professores negros percebem situações de racismo na educação básica e como lidam com elas; d) destacar a importância que professores negros atribuem à discussão étnico-racial; e) identificar sugestões de professores negros para o desenvolvimento de um currículo antirracista. A discussão teórica baseia-se em estudos étnico-raciais que defendem a decolonização dos currículos e construí-los sob a perspectiva antirracista. A pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas com cinco professores negros que atuam na educação pública de Campo Grande. Os resultados da pesquisa indicam que esses professores buscam por conta própria a formação para desenvolverem práticas antirracistas nos currículos e estão sempre estudando, de alguma forma, temas relativos às relações étnico-raciais, trazendo para os currículos, de maneira positiva, a história e a cultura afro-brasileira e africana, como determina a Lei 10.639/2003. Percebe-se que as práticas antirracistas são aplicadas com frequência nos currículos por esses professores, mediante textos e debates, ou em situações cotidianas, por meio de conversas. Eles quebram os padrões impostos pelo colonizador, rompendo com o currículo racista e preconceituoso. Notam-se avanços significativos no que tange a uma educação antirracista, em função da presença de professores negros na educação básica, que promovem a decolonização do currículo. A verdade única do colonizador que subalterniza e marginaliza os negros está sendo posta em xeque pela luta, resistência e inclusão de práticas antirracistas nos currículos, por intermédio do protagonismo dos professores negros.

PALAVRAS-CHAVE: Professor Negro; Lei 10.639/2003; Decolonização dos Currículos.

CAVALCANTE, Luana Melsa. **PROFESSORES NEGROS DE CAMPO GRANDE E SUAS EXPERIÊNCIAS COM A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**. Campo Grande, 2025. 125 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

ABSTRACT

This thesis is linked to the Cultural Diversity and Indigenous Education research line of the Postgraduate Program in Education of Dom Bosco Catholic University, and to the Study and Research Group in Education and Cultural Difference (GepedCult), coordinated by Professor José Licínio Backes PhD. The general objective is to analyze how black teachers in Campo Grande were trained in the ethnic-racial area and how they have approached it in basic education, emphasizing their protagonism in the construction of anti-racist education. The specific objectives are the following: a) to characterize the training of black teachers regarding the ethnic-racial theme; b) to identify the moments and content that black teachers dedicate to ethnic-racial themes in basic education, in order to empower black students; c) to verify how black teachers perceive and deal with situations of racism in basic education; d) to highlight the importance that black teachers attribute to the ethnic-racial discussion; d) to identify suggestions from black teachers for the development of an anti-racist curriculum. The theoretical discussion is based on ethnic-racial studies that defend the decolonization of curricula and their construction from an anti-racist perspective. The field research was carried out through interviews with five black teachers who work in public schools in Campo Grande. The results of the research have pointed out that these teachers have pursued knowledge by themselves to develop anti-racist practices in the curricula. In some way, they are always studying topics related to ethnic-racial relations and bringing Afro-Brazilian and African history and culture to the curricula in a positive way, as determined by Act 10.639/2003. It is perceived that anti-racist practices have been frequently applied to curricula by these teachers, through texts and debates, or in everyday situations, like conversations. They break the standards imposed by the colonizer, breaking with the racist and prejudiced curriculum. We have seen significant progress towards anti-racist education, due to black teachers, as they promote the decolonization of the basic education curriculum. The single truth of the colonizer who subordinates and marginalizes black people has been challenged by the struggle, resistance and inclusion of anti-racist practices in the curricula, through the protagonism of black teachers.

KEYWORDS: Black Teacher; Law 10.639/2003; Decolonization of Curricula.

CAVALCANTE, Luana Melsa. **PROFESSORES NEGROS DE CAMPO GRANDE E SUAS EXPERIÊNCIAS COM A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**. Campo Grande, 2025. 127 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

RESUMEN

La tesis está vinculada a la línea de investigación Diversidad Cultural y Educación Indígena del Programa de Posgrado en Educación - Maestría y Doctorado de la Universidad Católica Dom Bosco, y al Grupo de Estudios e Investigaciones en Educación y Diferencia Cultural (GepedCult), coordinado por el profesor Dr. José Licínio Backes. El objetivo general es analizar cómo los profesores negros de Campo Grande se formaron en la temática étnico-racial y cómo abordan esta cuestión en la educación básica, destacando su protagonismo en la construcción de una educación antirracista. Los objetivos específicos son: a) caracterizar el proceso formativo de los profesores negros en relación con la temática étnico-racial; b) identificar los momentos y contenidos que los profesores negros dedican a la temática étnico-racial en la educación básica y que empoderan a los estudiantes negros; c) verificar cómo los profesores negros perciben las situaciones de racismo en la educación básica y cómo las abordan; d) resaltar la importancia que los profesores negros otorgan a la discusión étnico-racial; e) identificar sugerencias de los profesores negros para el desarrollo de un currículo antirracista. La discusión teórica se basa en estudios étnico-raciales que defienden la descolonización de los currículos y su construcción desde una perspectiva antirracista. La investigación de campo se llevó a cabo mediante entrevistas con cinco profesores negros que trabajan en la educación pública de Campo Grande. Los resultados de la investigación indican que estos profesores buscan, por iniciativa propia, formación para desarrollar prácticas antirracistas en los currículos y están constantemente estudiando, de alguna manera, temas relacionados con las relaciones étnico-raciales, incorporando de manera positiva la historia y la cultura afrobrasileña y africana en los currículos, tal como lo establece la Ley 10.639/2003. Se observa que las prácticas antirracistas se aplican con frecuencia en los currículos por estos profesores, ya sea a través de textos y debates, o en situaciones cotidianas mediante conversaciones. Ellos rompen los patrones impuestos por el colonizador, quebrando el currículo racista y prejuicioso. Se notan avances significativos en lo que respecta a una educación antirracista, gracias a la presencia de profesores negros en la educación básica, quienes promueven la descolonización del currículo. La única verdad del colonizador, que subyuga y margina a los negros, está siendo cuestionada por la lucha, la resistencia y la inclusión de prácticas antirracistas en los currículos, mediante el protagonismo de los profesores negros.

PALABRAS-CLAVE: Profesor Negro; Ley 10.639/2003; Descolonización de los Currículos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - NEGROS E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO BRASIL	19
1.1 MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO E EDUCAÇÃO NO BRASIL	19
1.2 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES NEGRAS NO BRASIL	26
1.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB A PERSPECTIVA ANTIRRACISTA	36
CAPÍTULO 2 - CURRÍCULO E IDENTIDADES SOB A PERSPECTIVA ANTIRRACISTA	44
2.1 PERSPECTIVAS CURRICULARES: DEFINIÇÕES E FINALIDADES	44
2.2 A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO E UM CURRÍCULO ANTIRRACISTA	51
2.3 IMPORTÂNCIA DE PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	64
CAPÍTULO 3 - PRÁTICAS CURRICULARES ANTIRRACISTAS: A PERSPECTIVA DE PROFESSORES NEGROS	70
3.1 A IMPORTÂNCIA DA LEI 10.639/03 NA PRÁTICA PEDAGÓGICA SEGUNDO PROFESSORES NEGROS	70
3.2 PRÁTICAS ANTIRRACISTAS DOS PROFESSORES NEGROS	77
3.3 PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NOS CURRÍCULOS: PRÁTICAS QUE VÃO ALÉM DO DIA 20 DE NOVEMBRO	87
3.4 FORMAÇÃO PARA UM CURRÍCULO ANTIRRACISTA: UMA FORMAÇÃO AINDA INEXISTENTE/INCIPIENTE	94
3.5 O FORTALECIMENTO DE UM CURRÍCULO ANTIRRACISTA: SUGESTÕES DE PROFESSORES NEGROS	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	113

INTRODUÇÃO

Analizando o atual cenário educacional e as práticas pedagógicas adotadas e desenvolvidas na educação básica, observamos a grande importância de saber lidar com situações racistas e a necessidade de trazer a história e a cultura africanas e afro-brasileiras para o ambiente escolar. Sabemos que, em março de 2003, foi sancionada a Lei n. 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do estudo da História da África e dos Africanos na Educação Básica e na Educação Superior, como forma de valorização e reconhecimento da população negra e de combate ao racismo.

Diariamente, lidamos com inúmeros casos de racismo em vários ambientes, inclusive o escolar. Observando o cenário e fazendo as indagações pertinentes ao assunto, é possível pensar em uma educação antirracista por meio de professores comprometidos com a temática, modificando os conhecimentos coloniais que marcam os currículos. Podemos imaginar diferentes práticas para combater o racismo nas escolas no Brasil. É importante refletir sobre o currículo da educação básica brasileira para entender como foi elaborado e o que nossas crianças e adolescentes estão aprendendo nas escolas sobre relações étnico-raciais.

Durante minha fase escolar, seja na educação básica (1997-2008), seja na graduação (2009-2012), não me recorde de atividades voltadas para questões étnico-raciais nem de práticas que enaltescessem a cultura de povos africanos. Sempre que se estudava algo dos povos africanos, era compartilhada a ideia de um povo pobre, sem nenhuma cultura. Enfatizava-se o período da escravidão como se fosse uma condição normal e natural do povo negro. Essa ênfase negativa dos povos negros foi construída no período colonial e está presente no imaginário de grande parte da população brasileira e dos professores, bem como nos currículos. Por isso, Gomes (2012) aponta a necessidade de descolonizar os currículos:

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (Gomes, 2012, p. 102)

Como Gomes (2012), entendo que existe um grande desafio pela frente, isto é, a descolonização dos nossos currículos, o que requer a descolonização da formação de professores. Cabe destacar que a Lei 10.639/2003 tem o potencial de descolonizar os currículos; porém, 20 anos após a sua criação, ainda é possível depararmos com inúmeros casos de racismo nas escolas do país, portanto, existe muito a ser feito para descolonizar os currículos.

A escola, com seu currículo colonial, pautado quase exclusivamente em conhecimentos ocidentais/brancos, contribui negativamente para a construção da identidade negra. Como destaca Souza:

Nesse processo de negação da minha negritude, a escola contribui notadamente. As aulas de história por exemplo, tinham o objetivo de tornar o africano visível, em invisível e descuidado, do ponto de vista etnográfico e antropológico. Eram aulas que cheiravam a sangue dos negros sendo espancados, chicoteados e violentados em sua dignidade. As páginas dos livros didáticos estavam ensopados de preconceito subliminar, contra os negros que nunca figuravam como presenças históricas, tendo em vista o quase desconhecimento de suas origens. (Souza, 2020, p. 299)

Nos livros didáticos adotados nas escolas públicas de nosso país, há enormes lacunas na composição da abordagem histórica quando se trata da temática África e seus povos. Como já mencionei, não me recordo de conteúdos africanos positivos, ou seja, quando esse tema era abordado em sala de aula, sempre caminhava junto com a ideia de inferioridade, tanto nas questões sociais quanto nas questões culturais. De maneira totalmente diferente, os povos brancos e sua descendência sempre foram reconhecidos e conceituados por sua cultura, conhecimento, fala e representatividade. O homem branco sempre esteve no topo, ditando suas regras e criando seus estereótipos em relação aos diferentes (principalmente negros e indígenas). Os negros e indígenas foram vistos como sub-raças, desprovidas de qualquer tipo de cultura ou conhecimento. Infelizmente, tudo isso continua impregnado na grande maioria das pessoas, inclusive nas escolas e nos currículos. As visões estereotipadas estão presentes e acabam por afetar a construção da identidade:

Quando o negro é representado à consciência de um indivíduo, os objetos que estão na sua consciência, tais como os estereótipos e preconceitos, podem modelá-lo de tal forma, que, mesmo na sua ausência, o conceito o coloca estigmatizado em papéis e funções, estereotipado negativamente e subordinado, e à sua visão concreta esse conceito é ativado, provocando a discriminação e a exclusão. (Silva, 2011, p. 30)

Como se observa, persistem padrões impostos pelo colonizador, o que muitas vezes leva os negros a incorporarem as concepções negativas em sua identidade. Nos não negros, produz uma ideia de superioridade que gera atitudes racistas. O racismo faz parte da formação da sociedade brasileira, da estrutura do povo brasileiro. Segundo Almeida (2019), o racismo é estrutural. Os colonizadores europeus conseguiram impor sua visão de mundo e cultura, criar estereótipos e padrões – padrões esses que nós, negros, estamos lutando dia após dia para derrotar. Vivemos o racismo no Brasil cotidianamente. Esse racismo gera desigualdade e ceifa milhares de vidas negras.

O racismo articula-se com a segregação racial, ou seja, a divisão espacial de raças em localidades específicas – bairros, guetos, bantustões, periferias etc. – e/ou à definição de estabelecimentos comerciais e serviços públicos – como escolas e hospitais – como de frequência exclusiva para membros de determinados grupos raciais, como são exemplos os regimes segregacionistas dos Estados Unidos, o apartheid sul-africano. (Almeida, 2018, p. 62)

Quando não conseguimos ter um olhar diferenciado para a desigualdade social que o racismo causa, isso significa que temos uma visão colonial, um olhar estereotipado que desclassifica a diferença. A educação brasileira precisa avançar cada vez mais na luta por uma educação antirracista, ou seja, precisamos descolonizar a educação e seus currículos.

A descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores sobrecarregados de inessencialidade em atores privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda viva da história. Introduz no ser um ritmo próprio, transmitido por homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade. (Fanon, 1979, p. 27)

A descolonização é um processo por meio do qual o sujeito negro reflete sobre sua constituição e luta contra as características impostas pelo colonizador. É fundamental para que os negros possam ver-se de forma positiva. Por outro lado, os brancos precisam descolonizar-se para que se desfaçam das imagens e representações

estereotipadas produzidas e sistematicamente acionadas para fazer referência aos negros. Precisamos entender que esse processo acontece também no currículo escolar; afinal, o que nossos educandos estão estudando nas escolas pelo país contribui para a construção de suas identidades. Se o conteúdo é diversificado, valoriza diferentes tipos de cultura, traz as diferentes culturas para o currículo escolar e, mais especificamente, se a história e a cultura africanas e afro-brasileiras estão presentes nos currículos, a produção de identidades tende a ser na perspectiva de os sujeitos reconhecerem a diferença cultural como legítima e de entenderem o racismo como algo a ser combatido cotidianamente. Nesse sentido, entendo que a pesquisa se justifica social, acadêmica e politicamente, pois, para que possamos construir uma educação e uma sociedade justas do ponto de vista social e racial, continua sendo fundamental investigar como ocorre a inserção de práticas antirracistas nos currículos. Inspirada em Gomes (2012), entendo que esse tipo de pesquisa contribui para descolonizar os currículos.

Sou mulher, negra e professora de algumas escolas da rede pública de Campo Grande (MS) desde 2010. Conversando com colegas de profissão, observo que conseguimos alguns avanços significativos no campo da educação. Atualmente, percebem-se algumas práticas educativas voltadas para uma educação antirracista. Essas práticas levam a um debate maior sobre o assunto. Ao trazer a realidade de muitos alunos negros no ambiente escolar, conseguimos contribuir para romper alguns estereótipos “comuns” em nossa sociedade. “Não podemos deixar de pontuar que a sociedade e a escola brasileira da atualidade têm construído representações sociais mais positivas sobre o negro e sua estética. [...] Essa transformação, sem dúvida, não se dá por honra e glória da educação escolar” (Gomes, 2003, p.175). Para a autora, essa transformação tem tudo a ver com a luta do movimento negro, que está também presente nas escolas e nos currículos, sobretudo, pela prática antirracista de professores negros em diferentes níveis da educação.

Considerando esse contexto, foi estabelecido como objetivo geral analisar como professores negros de Campo Grande se formaram para a temática étnico-racial e como lidam com ela na educação básica, ressaltando seu protagonismo para a construção de uma educação antirracista. Os objetivos específicos são: a) caracterizar o processo formativo de professores negros quanto à temática étnico-racial; b) identificar os momentos e os conteúdos que professores negros dedicam à temática étnico-racial na educação básica e que empoderam alunos negros; c) verificar como professores negros percebem situações de racismo na educação básica e como lidam com elas; d) destacar a

importância que professores negros atribuem à discussão étnico-racial; e) identificar sugestões de professores negros para o desenvolvimento de um currículo antirracista.

Para a realização da pesquisa de campo, foram entrevistados cinco professores negros da rede municipal de ensino de Campo Grande, no Mato Grosso do Sul. Destaco que todos se autodeclararam negros. Por negros, entendo as pessoas que se autodeclararam pardas ou pretas.

Conversei com esses profissionais em lugares abertos e de escolha pessoal (casa, café, restaurante, entre outros), coletando dados sobre o racismo nas instituições municipais de ensino, o modo como o professor negro lida com o cenário racista e as práticas que desenvolve para problematizar as relações étnico-raciais e buscar empoderar os alunos negros. Salienta-se que os professores têm participação no movimento negro no estado de Mato Grosso do Sul.

Para apresentar os entrevistados, utilizo pseudônimos a fim de manter seu anonimato: Professora Jurema: graduada em Pedagogia em 2014, tem 10 anos de experiência docente e atualmente leciona do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental na rede municipal de Campo Grande, com carga horária de 20h; Professor Miguel: graduado em Letras em 2013, tem 10 anos de experiência docente e atualmente leciona do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio na rede municipal de Campo Grande, com carga horária de 40 h; Professor Pedro: graduado em Matemática em 2012, tem 13 anos de experiência docente e atualmente leciona do 6ºano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio na rede municipal de Campo Grande, com carga horária de 40 h; Professor Bruno: graduado em História em 2015, tem oito anos de experiência docente e atualmente leciona do 6ºano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio na rede municipal de Campo Grande, com carga horária de 30 h; Professor Carlos: graduado em Letras em 1999, tem 27 anos de experiência docente e atualmente leciona do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio na rede municipal de Campo Grande, com carga horária de 40 horas.

Ao escolher as entrevistas como instrumento de produção dos dados, tive presente que precisava de “[...] tempo, paciência e sobretudo estar aberto à escuta do que é inédito” (Sousa, 2015, 87) para não ser capturada “[...] em lógicas de repetição que nos fazem ouvir o que sempre ouvimos, perguntar o que sempre perguntamos e pensar o que sempre pensamos” (Sousa, 2015, p. 87). As entrevistas seguiram um roteiro, com algumas questões formuladas previamente, incluindo outras no momento da entrevista. Todas foram gravadas e transcritas, mediante permissão do entrevistado.

Ao fazer as entrevistas, reconhecia que as respostas são afetadas “[...] 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, 2002, p. 118).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, portanto, “[...] envolve maior atenção à natureza interpretativa da investigação, situando o estudo dentro do contexto político, social e cultural dos pesquisadores e a reflexão ou ‘presença’ dos pesquisadores nos relatos que eles apresentam”. (Creswell, 2014, p. 50). Em se tratando de pesquisa qualitativa, o número de sujeitos é pequeno, pois o que está em questão na análise não é a generalização, mas a compreensão, com vistas ao aprofundamento com base nos autores utilizados ao longo da dissertação.

A dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, “Negros e educação antirracista no Brasil”, dá-se início à discussão teórica da pesquisa. No subcapítulo “Movimento negro brasileiro e educação no Brasil”, aborda-se o protagonismo do movimento na luta pelo acesso à educação e para que ela seja antirracista. No segundo subcapítulo, “Processos de construção das identidades negras no Brasil”, mostra-se como as identidades negras são construídas em um contexto de racismo, mas também em meio à resistência do povo negro, com sua força para criar identidades positivas. No terceiro subcapítulo, “Formação de professores sob a perspectiva antirracista”, destaca-se a necessidade de a formação docente inicial e continuada incluir a discussão étnico-racial para que o currículo antirracista se torne cada vez mais presente nas escolas.

No segundo capítulo, “Currículo e identidades sob a perspectiva antirracista”, continua-se com a discussão teórica da pesquisa. Inicia-se com o subcapítulo “Perspectivas curriculares: definições e finalidades”, no qual são trazidas as diferentes perspectivas de currículo presentes na história da educação e as suas finalidades. No segundo subcapítulo, “A luta por uma educação e um currículo antirracista”, salienta-se a luta histórica do movimento negro no combate ao racismo e na transformação dos currículos sob a perspectiva antirracista. No último subcapítulo, “Importância de práticas antirracistas no currículo da educação básica”, mostra-se como as práticas antirracistas são necessárias para que os estudantes negros possam construir suas identidades de forma positiva e não mais sofrer com o racismo nos currículos.

No terceiro capítulo, “Currículo antirracista: a perspectiva de professores negros”, encontra-se a análise, organizada em cinco categorias. Na primeira categoria,

“A importância da lei 10.639/2003 na prática pedagógica, segundo os professores negros”, mostra-se como a lei contribui para o fortalecimento das práticas antirracistas. Na segunda categoria, “Práticas antirracistas dos professores negros”, apresentam-se algumas práticas desenvolvidas pelos professores e como elas impactam a construção das identidades negras e combatem o racismo. Na terceira categoria, “Práticas antirracistas nos currículos: práticas que vão além do dia 20 de novembro”, evidencia-se que os professores negros, ao mesmo tempo que denunciam a prática antirracista eventual, têm ciência de que ela deve ser recorrente e, por isso, desenvolvem as práticas antirracistas ao longo de todo o ano. Na quarta categoria, “Formação para um currículo antirracista: uma formação ainda inexistente/incipiente”, destaca-se que os professores não tiveram formação inicial e continuada para a discussão étnico-racial, mas buscaram-na por iniciativa própria. Na quinta e última categoria, “O fortalecimento de um currículo antirracista: sugestões de professores negros”, trazem-se algumas indicações de como o currículo antirracista poderia ser fortalecido nas escolas.

Nas considerações finais, apresentam-se os principais resultados, com algumas indicações para novas pesquisas que contribuam com a criação de currículos antirracistas.

CAPÍTULO 1 - NEGROS E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO BRASIL

1.1 MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO E EDUCAÇÃO NO BRASIL

O negro, desde o seu processo de escravização no Brasil, luta intensamente e resiste à lógica do colonizador, que o desqualifica e subalterniza. Com Gomes (2017), entendemos que o movimento negro envolve um conjunto de lutas organizadas e articuladas para a superação do racismo no Brasil em todas as suas dimensões:

Entende-se como movimento negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o *objetivo explícito* de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade. (Gomes, 2017b, p. 24, grifo no original)

Com base nesse entendimento, podemos afirmar que o movimento negro existe desde a chegada dos primeiros negros escravizados no Brasil; ele nasce do sofrimento causado aos negros desde o período da escravidão. Mesmo no contexto da escravidão, apesar de todas as estratégias do colonizador para dificultar a união dos negros, eles conseguiram unir forças para lutar contra a extrema crueldade e violência do colonizador. Em meio à tortura e ao sofrimento, a vontade e o desejo de liberdade sempre se mantiveram vivos. Desde o início, os negros viram na força coletiva a principal forma de resistir e lutar:

Falar sobre a história do Brasil é falar sobre a África e seus diversos povos e culturas. Responsáveis pela construção de grande parte da cultura brasileira, os povos africanos aqui desembarcaram na condição

de escravizados, tendo seus corpos e culturas violentados pelo desejo do colonizador. Do sofrimento nasce o movimento de luta por liberdade e justiça social e, desde então, batalha-se por conquistas de direitos. (Oliveira, Silva, Álvaro, Andrade, 2022. p. 1)

Essa resistência e luta, mesmo ignoradas pela história do colonizador durante muito tempo, foram centrais, inclusive, na luta pelo fim da escravidão:

A abolição foi resultado de resistências e lutas travadas pelos negros, escravizados ou libertos, e por abolicionistas que se mobilizaram contra a exploração humana. Essa resistência ganhou força com fugas maciças, combates e assassinatos dos que se diziam proprietários, cações que ameaçavam a ordem social, diminuía o domínio sobre os povos negros, assustavam os colonizadores e acabaram tornando a situação do sistema escravista insustentável no território nacional. (Oliveira, Silva, Álvaro, Andrade, 2022. p. 5)

Embora a luta do movimento negro seja em várias frentes, aqui privilegiamos a luta no campo da educação, trazendo alguns momentos históricos importantes que, como aponta Gomes (2020, p. 364), posicionam o movimento negro como um movimento político e educador: “O Movimento Negro é educador, um ator coletivo e político que reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a diáspora africana”.

Com o fim da escravidão, as dificuldades para o povo negro não terminaram, e a luta pelo acesso à educação torna-se central, pois, para o movimento, é por meio da educação que se consegue superar as mazelas produzidas pelo racismo. Em um contexto de teorias racistas e do ideal de branqueamento, os negros organizam-se e lutam contra elas, ao mesmo tempo que lutam pelo acesso à educação, criando associações e jornais que incentivam os negros a buscarem a educação formal (Domingues, 2008).

No final do século XIX e no século XX, os negros de São Paulo criaram suas próprias escolas, visto que, muitas vezes, não eram aceitos nas escolas e, quando aceitos, eram muito discriminados: “essas escolas foram uma resposta da população negra à discriminação racial que vicejava na rede de ensino” (Domingues, 2008, p. 519). Apesar das muitas dificuldades para manter essas escolas, essa experiência, junto a outras experiências de luta, foi fundamental para a criação da Frente Negra Brasileira (FNB), com a educação ocupando um lugar central:

As conquistas empreendidas pela FNB no terreno educacional possibilitaram a inserção condigna de alguns negros na sociedade e, ao

mesmo tempo, contribuíram para o acúmulo de forças do movimento social que procurou sensibilizar o Estado e a sociedade civil da importância de construção de uma ordem étnico-racial mais justa e igualitária no país. (Domingues, 2008, p. 533)

Outro momento de grande repercussão da luta do movimento negro do Brasil foi o da criação do Teatro Experimental do Negro (TEN), em 1994, por Abdias do Nascimento, que, além do teatro, desenvolveu outras atividades políticas e culturais. “O TEN foi responsável pelo desenvolvimento de três grandes eventos que se tornaram referências na luta dos movimentos negros: as duas primeiras edições da Convenção Nacional do Negro e a primeira edição do Congresso do Negro Brasileiro” (Oliveira, Silva, Álvaro, Andrade, 2022, p. 9). Como escreve o seu fundador, o TEN

[...] se propunha a resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante que, desde os tempos da colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana europeia, imbuída de conceitos pseudocientíficos sobre a inferioridade da raça negra. Propunha-se o TEN a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte. (Nascimento, 2004, p. 210)

Cabe destacar que o movimento nunca se intimidou diante da violência, e sua luta sempre se deu sob perseguições e violências, mas elas nunca silenciaram o movimento negro. Não foi diferente no período da ditadura de 1964-1985. Em 1978, foi criado o Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (MUCDR), que, em seguida, passou a ser denominado Movimento Negro Unificado (MNU). Nesse contexto, o movimento negro assume o protagonismo na análise dos problemas da educação do Brasil e da sociedade de modo geral, por meio das variáveis raça e classe:

Entre os fundamentos das ideias defendidas no MNU acerca da educação está o entendimento de que a forma como o capitalismo brasileiro se desenvolveu exige o entrelaçamento das contestações de raça e de classe para que seja combatido. Edificado com a argamassa do racismo, esse sistema de produção determina: o alijamento das crianças negras da escola pública; a destruição de suas identidades e cultura; produz o analfabetismo; assim como leva os jovens a sofrerem terrivelmente com a violência policial, além de serem sistematicamente interditados no processo político e no convívio social (Rodrigues, 2023, p. 93)

Mais especificamente, no campo do currículo, o MNU defendia que se contemplasse a história da África. Além disso, destacava como fundamental, para o campo da educação,

[...] denunciar e combater os conteúdos racistas em livros didáticos; realizar atividades antirracistas e anticlassistas para crianças e adolescentes negros, visando despertar a criticidade e a consciência sobre a história do povo negro no Brasil e na África; realizar cursos e debates para professores e normalistas; e buscar, junto ao MEC, a revisão de materiais didáticos que contribuíssem para a perpetuação do racismo e de estereótipos. (Oliveira, Silva, Álvaro, Andrade, 2022, p. 10)

No ano de 2000, ocorre a criação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN)

[...] a qual é responsável pela realização bienal dos Congressos Brasileiros de Pesquisadores e Pesquisadoras Negros (COPENE) e dos COPENES regionais. Nas universidades e faculdades, organizam-se Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), responsáveis pela realização de pesquisas, extensão, formação de professores, pelos debates políticos e acadêmicos sobre a questão racial brasileira e sobre a África. (Gomes, 2020, p. 366)

Ainda nos anos 2000 são criados Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros em várias instituições de educação superior. Uma das questões que historicamente têm prejudicado a luta contra o racismo é a crença no mito da democracia racial, segundo o qual não há racismo na sociedade brasileira, e, por conseguinte, na educação. O Estado brasileiro não adotava políticas antirracistas, pois simplesmente não reconhecia o problema. Contra essa crença, o movimento negro sempre lutou. Destaca-se, nessa luta, em 1995, a Marcha Zumbi dos Palmares para Brasília, realizada em 20 de novembro:

Desde o pós-abolição, no final do século XIX, quando o debate sobre a chamada questão do negro no Brasil veio à tona, com a preocupação das elites sobre os destinos do país diante das transformações socioeconômicas que exigiam o ingresso qualificado na nova ordem econômica, somente na segunda metade do século XX, após a realização da Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo pela cidadania e pela vida, o Governo Federal encampou o debate público em torno da elaboração de políticas públicas de superação das desigualdades raciais. (Silva, 2018, p. 615)

Mesmo o Estado reconhecendo a existência do racismo em 1995, a rigor, Fernando Henrique Cardoso (FHC) não implementou ações afirmativas nos seus oito anos de governo, que findaram em 2002. A luta do movimento continuou, e, durante os mandatos dos dois governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e dos cinco anos e cinco meses do governo de Dilma Rousseff (2011-2016), o Estado, em função da luta histórica do movimento negro, aliada a um governo que tem um histórico de alianças

com vários movimentos sociais, incluindo o movimento negro, implementou várias ações afirmativas. Segundo Gomes,

O movimento negro brasileiro tem se destacado na história do nosso país como o sujeito político cujas reivindicações conseguiram, a partir do ano 2000, influenciar o governo brasileiro e os seus principais órgãos de pesquisa, tais como o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Esse reconhecimento político tem possibilitado, nos últimos anos, uma mudança dentro de vários setores do governo e, sobretudo, nas universidades públicas, como, por exemplo, o processo de implementação de políticas e práticas de ações afirmativas voltadas para a população negra. (Gomes, 2011, p. 134)

Já no início do mandato do Presidente Lula, em 2003, merece destaque a Lei 10.639/2003, que atendeu à demanda do movimento negro, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira em todos os níveis da educação. Em 2003, o governo criou o Ministério da Igualdade Racial e a Secretaria de Política de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), ambos com o objetivo de formular políticas para a igualdade racial e o combate ao racismo.

Salienta-se, nesse sentido, o lançamento de vários editais de pesquisa com temáticas específicas ligadas à população negra. As políticas de Educação Superior também começaram a incluir ações afirmativas, com destaque para a Lei 12.711, promulgada em 29 de agosto pela Presidenta Dilma Rousseff. A lei ficou popularmente conhecida como Lei de Cotas e estabelece 50% de reserva de vagas em todas as instituições públicas de educação superior para grupos que têm um histórico de exclusão. Em relação aos negros, a proporção deve ser igual ao número averiguado pelo último censo do IBGE na unidade da Federação onde a instituição se localiza. Com base em Gomes (2017b), pode-se afirmar que, de 2003 a 2016 (governos Lula e Dilma), houve muitos avanços nas políticas para a população negra:

[...] no plano educacional, algumas das reivindicações históricas do Movimento Negro para a educação foram transformadas em políticas do Ministério da Educação (MEC), leis federais, decisões do Congresso Nacional e do Supremo Tribunal Federal. É possível perceber que o Estado brasileiro, ao reconhecer a imbricação entre desigualdade e diversidade, vem incorporando, aos poucos, a raça de forma ressignificada em algumas de suas ações e políticas, especialmente na educação. (Gomes, 2017b, p. 41)

Com essas políticas, o movimento negro se fortalece, e observa-se um aumento significativo de negros na educação superior. Há, ainda, o aumento de pesquisadores negros que, no campo da educação, têm sido fundamentais para construir um currículo antirracista.

As políticas de ações afirmativas, frutos da luta histórica do movimento negro, contribuem para mudar a realidade histórica de subalternização e exclusão. Porém, com o golpe jurídico-parlamentar-midiático (Frigotto, 2018) que interrompeu o mandato da Presidenta Dilma Rousseff em 2016, as políticas de ações afirmativas deixaram de ser vistas como importantes. No contexto de intensificação da lógica neoliberal, a política social passa a ser considerada exclusivamente como política que ameaça a “estabilidade” econômica, em nome da qual, direitos devem ser eliminados: “Um golpe que reitera as ditaduras, e seguidos golpes institucionais na sociedade brasileira, mas que engendra elementos novos de caráter econômico-social, político e educacional, profundamente regressivo, e que atinge duramente e sem precedentes os direitos” (Frigotto, 2018, p. 247). Gomes (2020) também mostra que o *impeachment* foi motivado pelos interesses de determinados grupos que têm em comum o conservadorismo:

Desde o dia 31 de agosto de 2016, o Brasil tem vivido uma manobra política conservadora de grupos capitalistas, fundamentalistas, ruralistas, militares apoiados por vários setores do judiciário, da grande mídia e com maioria de representação no Congresso Nacional, que conseguiram impor o impeachment da primeira mulher legitimamente eleita presidenta do Brasil, Dilma Rousseff. (Gomes, 2020, p. 361)

Com o governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), além de as ações afirmativas serem vistas como onerosas, são também intensamente atacadas, em função da aliança entre o neoliberalismo e o conservadorismo moral e religioso:

Os tempos de incertezas que vivemos no ano de 2016 foram acirrados após as eleições de 2018. O Brasil e o mundo assistiram à vitória do candidato de extrema direita nas eleições presidenciais, apoiado pelos militares, empresários, ruralistas, neopentecostais, milicianos, grande mídia e setores do judiciário. Os mesmos atores que apoiaram direta ou indiretamente o impeachment da presidenta Dilma Rousseff e o governo interino ilegítimo que se constitui após esse ato brutal continuaram a sua ação política nefasta (Gomes, 2020, p. 363)

A autora sintetiza o que significou o governo Bolsonaro em relação às políticas de igualdade racial, não deixando dúvidas de que havia uma ação deliberada para acabar

com as conquistas do movimento negro, sobretudo, as implementadas nos governos Lula e Dilma:

No caso das políticas da igualdade racial, o Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos foi extinto, o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR) foi desestruturado, o genocídio da juventude negra sequer é discutido pelo atual Ministério da Justiça e Segurança Pública e o feminicídio negro não ocupa lugar nas preocupações da atual Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres, órgão do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Somado a isso, a Fundação Cultural Palmares, órgão do extinto Ministério da Cultura transformado em Secretaria Nacional de Cultura, é assumida por um homem negro, de extrema direita, que ataca publicamente o Movimento Negro e a luta antirracista, desconsiderando-os e despolitizando suas ações e conquistas. (Gomes, 2020, p. 368)

Entretanto, graças à luta do movimento negro, o governo Bolsonaro não conseguiu pleno êxito em sua política e, em grande parte, devido ao movimento negro, não foi reeleito. Com a vitória de Lula, a partir de 2023, há novamente interesse do Estado em defender e promover políticas de ações afirmativas. Com isso, a luta ganha novos contornos, mas não desaparece. Como afirma Domingues (2024), o movimento negro sabe como não entrar na lógica de cooptação, tutela, aparelhamento. Não é porque há negros no governo, um Ministério e uma Secretaria voltados para a promoção da igualdade racial que as tensões e as críticas se dissipam. Elas se dão em um contexto de disputa, em que, apesar dos limites de um governo de coalização, há interesse por parte dele em promover ações afirmativas:

Em que pesem os reveses ocasionados pela recessão democrática dos últimos anos, o setor hegemônico do movimento tem consolidado uma gramática de luta política aberta e direta com o Estado e os setores dominantes da sociedade civil, mobilizando-se especialmente em torno de ideias de igualdade racial e justiça social. (Domingues, 2024, p. 36)

Como o próprio autor destaca, o movimento negro, ao lutar no espaço do Estado, não diminui sua luta na sociedade civil. O contexto do Estado é mais um espaço de luta. As lutas no espaço estatal e civil não são antagônicas e excludentes; elas se complementam e se fortalecem mutuamente. Independentemente do espaço no qual luta, importa reconhecer que

O Movimento Social Negro foi e ainda é o fundamental percussor das lutas e iniciativas de natureza política, educacional, cultural, de denúncia, de combate ao preconceito racial e às práticas racistas, de

reivindicação, de mobilização e de pressão política na luta pela implementação de uma cidadania plena para a população brasileira em geral, em particular a população negra, atuando, portanto, em prol da igualdade e da valorização dos seres humanos. (Mattos; Siss, 2022, p. 2)

Assim, mesmo vivendo com as marcas deixadas pela colonização em nossa sociedade e com inúmeras formas de racismo, intolerância religiosa e sexismo, principalmente contra a mulher negra, elas têm sido paulatinamente desconstruídas, tanto na sociedade quanto na educação. O movimento negro não é linear; há avanços e recuos, mas sua história mostra que, se não fossem sua organização e resistência, a situação da população negra seria muito mais dramática e injusta. Da mesma maneira, se não fosse a luta histórica do movimento negro pela educação, não estaríamos discutindo a necessidade de currículos antirracistas, tampouco teríamos tantos professores negros sendo protagonistas na implementação de práticas curriculares antirracistas.

1.2 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES NEGRAS NO BRASIL

Juntamente com os estudos étnico-raciais, entendemos que as identidades não nascem com o sujeito, nem são biologicamente determinadas, mas frutos das relações sociais e culturais em que o sujeito interage desde o nascimento.

São inúmeros os elementos que interferem nessa construção, sendo impossível abarcar todos. Vamos mostrar que o processo de construção das identidades negras no Brasil envolve um conjunto de elementos negativos, como o histórico de escravidão, o mito da democracia racial, a ideologia do branqueamento e o racismo. Por outro lado, temos vários elementos positivos, como a luta histórica do movimento negro para desvincular a identidade negra dos estereótipos produzidos no período colonial e atualizados sistematicamente pela colonialidade; a construção de referências positivas para os negros; e a luta sem trégua contra o racismo, contra o ideal de branqueamento e contra o mito da democracia racial.

Essas duas perspectivas circulam nos currículos da educação, fazendo com que eles sejam um espaço de reprodução da identidade negativa dos negros, mas, ao mesmo

tempo, um espaço de circulação de imagens positivas, protagonizadas por professores negros em profunda sintonia com a luta do movimento negro.

Em função do histórico de subalternização, inferiorização e racismo, as imagens negativas podem ter mais força do que as imagens positivas no processo de construção da identidade negra. Nesse sentido, pode-se dizer que, desde a infância, a construção da identidade negra passa por um conjunto de experiências negativas, contra as quais o sujeito precisa resistir para que consiga construir sua identidade de forma positiva.

Com base em Hall (2006), percebemos que as identidades sempre foram resultado de processos históricos e culturais. Mesmo no período colonial e durante a modernidade, quando o Ocidente procurou naturalizá-las e essencializá-las, as identidades sempre resultaram dos contextos nos quais os sujeitos viviam e estabeleciam suas relações.

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente. (Hall, 2006, p. 13)

É possível pensar que, ao supor a existência de identidades fixas e congeladas no tempo, o colonizador objetivava manter seu domínio e controle sobre os corpos negros, pois, dessa forma, nem sequer estaria no horizonte a possibilidade de deixar de ser o que colonizador inventou sobre os negros. Contudo, os negros, organizados em movimento, nunca aceitaram a identidade estereotipada; sempre resistiram e continuaram entendendo suas identidades como resultado de sua história, de sua ancestralidade, de sua cultura. Eles foram encontrando, em meio aos processos de opressão, formas de continuarem com suas práticas e conhecimentos africanos. De certo modo, o movimento negro sempre entendeu a identidade como resultado de um processo de construção que envolve luta e resistência:

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais "lá fora" e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as "necessidades" objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades

culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. (Hall, 2006, p. 12)

Essa fragmentação à qual Hall (2006) se refere, no caso das identidades negras, tem a ver com a luta histórica do movimento negro, que forjou imagens positivas de negros. Isso faz com que hoje, tanto na sociedade quanto na escola, embora o racismo continue, haja também experiências positivas, às quais as crianças negras podem recorrer para se sentirem valorizadas em sua negritude.

Conforme destaca Hall (2006), o sujeito é impactado diretamente pelas transformações sociais, sofrendo as mudanças constantes de uma sociedade. No caso dos negros, como mostra a história, essas transformações deram-se em um contexto de extrema violência: no primeiro momento, pela escravidão; depois, pela violência sistemática do racismo, que perdura até hoje.

Ainda pensando com Hall (2006), não faz sentido supor a existência de culturas superiores e inferiores, nem pretender impor um tipo de cultura, um tipo de saber e somente um tipo de corpo, já que o ser humano está em contínuo processo de construção de identidade. A identidade dos negros é construída no contexto de várias culturas. Mesmo sendo forçados a viver com a violência da cultura ocidental, os negros nunca se dobraram a ela, nem à identidade pretendida pelo colonizador. Os negros, em contextos adversos, lutam, resistem e constroem suas identidades negras.

Em se tratando de entender como se dá a construção das identidades negras no Brasil, não é possível dissociá-la do período da escravidão. Foi nesse período que o colonizador, recorrendo a todos os meios possíveis de crueldade, procurou impor aos negros a identidade de sujeitos inferiores, incapazes, indolentes, sem conhecimentos e sem cultura.

Sabemos que o Brasil foi o último país a abolir a escravidão. Diante desse fato, é preciso entender que o processo de abolição não foi de fácil aceitação pela elite branca da época, e a grande maioria não queria que a escravidão tivesse tido um fim. A elite branca identificava o negro simplesmente como meio de produção, uma mão de obra escrava que produzia a riqueza do fazendeiro; este, por sua vez, não via o negro como ser humano capaz de viver em liberdade:

A escravidão no Brasil, oficialmente, teve seu término marcado pela promulgação da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, sob a concessão da princesa Isabel. Contudo, hoje, no século XXI, compreendemos que essa tal liberdade não passa de uma falácia de libertação. A “liberdade” desestruturada manteve em curso o projeto político e ideológico

escravocrata, que reverbera até os dias atuais nos corpos negros. Essa libertação de cunho legal e protocolar encontrou formas de conservar e manter a estrutura colonial e os privilégios da branquitude e, por consequência, manteve pretos e pretas sob os grilhões da sujeição, ressignificando algumas de suas novas-velhas formas racistas. (Correa; Silva; Carvalho, 2022, p. 4)

O que pode ser observado, de acordo com a citação acima, é que, embora a princesa Isabel tenha concedido o direito de liberdade ao negro escravizado, o processo político e as mesmas convicções se mantiveram, ou seja, os negros continuaram a ser maltratados, discriminados e silenciados. Isso dificultava a genuína liberdade dos povos negros, que, mesmo libertos, sofriam em um sistema que matinha a estrutura racista implantada no período colonial.

Quando a abolição ocorreu, muitos ex-escravizados não tiveram escolha e viram-se obrigados a continuar trabalhando nas fazendas onde antes eram escravizados. O Estado brasileiro não implementou nenhuma política para que os negros pudessem ser inseridos como trabalhadores depois do fim da escravidão; pelo contrário, desenvolveu intencionalmente políticas de imigração europeia para que esses imigrantes se tornassem os trabalhadores assalariados, seguindo a política de branqueamento da população brasileira. A ideologia do branqueamento foi uma política racista do Estado brasileiro. Além de postular o desaparecimento dos negros do Brasil, procura “[...] dividir aqueles que poderiam se organizar em torno de uma reivindicação comum, e faz com que as pessoas procurem se apresentar no cotidiano como o mais ‘branco’ possível”. (Hofbauer, 2006, p. 213).

Desde a abolição da escravidão, no ano de 1888, até os dias atuais, ainda não conseguimos desentranhar, da nossa sociedade, práticas e costumes racistas. O racismo é estrutural e é tratado com tamanha normalidade que muitos não se incomodam nem se preocupam quando negros e indígenas acabam ocupando cargos inferiores em instituições públicas e privadas ou sendo vítimas de racismo:

[...] 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)

O racismo, que se baseia na inferiorização e nos estereótipos construídos desde a colonização, além de fazer com que os negros sistematicamente ocupem os lugares

menos valorizados socialmente, também dificulta o processo de construção das identidades negras. Os negros são continuamente submetidos a imagens negativas, contra as quais precisam lutar para não as aceitar como verdadeiras: “‘Preto sujo!’ Ou simplesmente: ‘Olhe, um preto!’ Cheguei ao mundo pretendendo descobrir um sentido nas coisas, minha alma cheia do desejo de estar na origem do mundo, e eis que me descubro objeto em meio a outros objetos” (Fanon, 2008, p. 103).

Com Fanon (2008), podemos entender o quanto o negro foi massacrado e depreciado pelo seu colonizador em diversos países pelo mundo. Era possível usar a imagem do negro em histórias de terror para crianças pequenas. É abominável pensar que seres humanos eram tratados de forma tão desrespeitosa, servindo de ameaça aos demais, simplesmente por não terem as características que o colonizador branco estipulou.

O colonizador inventou um conjunto de estereótipos negativos para os negros, associando-os à fonte do mal. Essa imagem, além de marcar os negros, que desde o período colonial a têm ressignificado por meio de insurreições e da resistência em não aceitar ser um mero escravizado, uma coisa, uma mercadoria, está muito presente no imaginário dos brancos. O imaginário da sociedade brasileira está povoado de representações negativas. Vivemos em uma sociedade que continua a carregar muitas características do período colonial.

Além do contexto da sociedade racista, os negros constroem suas identidades em meio a processos educativos em que o racismo ainda está presente nos currículos. Dentro das escolas pelo Brasil, é comum lidar com episódios de racismo. A herança que os povos negros carregam, por um lado, inferioriza, maltrata e humilha seus descendentes. Porém, constituindo-nos, mobiliza-nos também para a luta e a resistência. A herança colonial, esta que não respeita diferenças, em que o homem branco eurocêntrico cria os estereótipos, gerando expressões usuais no contexto escolar que reforçam o lugar da suposta inferioridade, sempre se dá em um contexto de luta e resistência:

Qual negro ou negra que nunca ouviu a famosa sentença: “O negro tem que se esforçar duas vezes mais para ser o melhor” ou “O aluno negro é mais fraco, pois veio de um nível socioeconômico mais baixo”? Essas frases só são compreendidas por quem é negro e vive em um mundo onde este raramente é protagonista, pois vive quase sempre à margem – tanto que exteriorizar a luta negra é expor a necessidade de resistir. Entretanto, ter de resistir sem existir é cruel demais. (Correa; Silva; Carvalho, 2022, p. 13)

Em termos de representatividade, o negro sofre com massacres diários, em busca do seu espaço na sociedade e do seu lugar de fala. Sofre com olhares, falas, gestos e expressões de forma preconceituosa e racista. Sofre quando escuta que o racismo é só uma forma de se vitimizar, “criar cenas”, “dar show”, ou quando dizem que “está querendo ganhar algum dinheiro, processando alguém pelo crime de racismo”. É nesse contexto, contra esse contexto e atravessados por esse contexto que os negros constroem sua identidade.

Assim, pode-se inferir que a construção das identidades negras é dolorosa, pois é preciso fazer a ruptura com os estereótipos. É um processo penoso. Graças à sua resistência, os negros sempre falaram e denunciaram as injustiças e o racismo. Ao mesmo tempo que temos o nosso lugar de fala, estamos nos fazendo ouvir, conseguindo fazer com que o Estado crie políticas específicas para a população negra. Em uma sociedade ainda tão presa ao racismo e à discriminação, os negros estão conseguindo produzir outros conhecimentos, que se tornam centrais para que a construção das identidades negras se dê em condições não racistas, em condições de cada vez maior valorização da negritude e de seus conhecimentos.

Essa mudança é fundamental, pois a universidade foi construída na lógica da branquitude: “A academia não é um espaço neutro, sua construção vem em torno de teorias de desumanização e brutalidades que objetificam homens negros e, principalmente, mulheres negras, por meio de seus discursos estéticos e culturalmente brancos” (Oliveira et al., 2024, p. 14). Quando vivemos em uma sociedade racista e preconceituosa, que reproduz estereótipos para os negros e padrões brancos que devem servir de exemplos a serem seguidos pelos negros, o processo de construção das identidades negras torna-se muito mais complexo e doloroso.

A sociedade, no entanto, não é homogênea. Há muitos espaços onde os negros estão presentes e, onde ainda não estão, continuam lutando para estar. Segundo Hall (2006), a sociedade é múltipla:

A sociedade não é como os sociólogos pensaram muitas vezes, um todo unificado e bem delimitado, uma totalidade, produzindo-se através de mudanças evolucionárias a partir de si mesma, como o desenvolvimento de uma flor a partir de seu bulbo. Ela está constantemente sendo “descentrada” ou deslocada por forças fora de si mesma. (Hall, 2006, p. 17)

Com o auxílio de Hall (2006), pode-se dizer que a ideia de que as sociedades e os grupos humanos não ocidentais permanecem os mesmos é uma fantasia para exercer o controle e manter a subalternização. Trata-se de “[...] uma fantasia ocidental sobre a ‘alteridade’: uma ‘fantasia colonial’ sobre a periferia mantida pelo Ocidente, que tende a gostar de seus nativos apenas como ‘puros’ e de seus lugares exóticos apenas como ‘intocados’”. Ao vê-los dessa forma, o Ocidente procura fixá-los na subalternidade, na condição de não desenvolvidos, na situação de inferioridade em relação ao sujeito ocidental. Porém, as sociedades “[...] são caracterizadas pela ‘diferença’; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes ‘posições de sujeito’ – isto é, identidades – para os indivíduos” (Hall, 2006, p. 17).

Uma sociedade nunca é homogênea, nunca consegue impor uma única identidade. Apesar de toda violência e força para impor um único padrão – no caso brasileiro, o padrão branco/ocidental –, os grupos sociais resistem e constroem suas identidades em contexto de luta e resistência. O mesmo ocorre com a educação e seu currículo.

A educação, no contexto brasileiro, embora seja um espaço de reprodução da identidade hegemônica por meio de seu currículo homogeneizador, também é um espaço de luta e resistência no qual, por meio do movimento negro, práticas curriculares antirracistas têm sido incluídas, possibilitando que as crianças negras consigam construir suas identidades com referências positivas de sua história e cultura. Os estereótipos, contudo, continuam presentes nos currículos, perpetuando a lógica colonial: “[...] o estereótipo, enquanto generalização do ser negro sob uma visão preconceituosa que prevê uma negatividade, acaba por perpetuar o sistema colonizador, o que deve ser combatido pela escola, na sala de aula, entendendo-a como espaço transformador” (Mizael; Gonçalves, 2015, p. 13).

No contexto atual, também há, nos currículos, espaços forjados pela luta do movimento negro para possibilitar a construção positiva das identidades negras. Mesmo assim, continua sendo um processo difícil e às vezes solitário, porque não conta com a postura antirracista do professor: “A construção da identidade negra positiva em meio a esse cotidiano da sala de aula se torna um processo complexo e até mesmo solitário, no qual os alunos negros buscam representações que resistam à imagem estereotipada e preconceituosa que lhes é atribuída” (Mizael; Gonçalves, 2015, p. 18).

Sem a presença de práticas antirracistas nos currículos, muitas crianças negras podem ser levadas a tentar esconder ou abandonar sua identidade negra. As crianças negras, em seu primeiro contato com as relações sociais na escola, vão tendo uma socialização diferente da vivenciada pelas crianças brancas. O reflexo de uma sociedade racista marca os currículos, afetando a construção da identidade da criança negra:

Dessa forma, a vida nas escolas tem levado crianças negras, das menores às mais crescidas, a buscar apagar da sua formação a cultura de seus grupos originários. Enquanto isso, os movimentos sociais - notadamente Movimento Negro, dos Povos Indígenas, dos Sem-Terra - lutam para que a escola participe da reapropriação da sua cultura, situada na sua história. Entretanto, professores, gestores de escolas, secretarias de educação ainda não conseguem, ou não se dispuseram a se aproximar, de maneira a organizarem formas de colaboração. (Gonçalves e Silva, 2015, p. 178)

A autora evidencia que o racismo exercido em nossa sociedade é refletido diretamente nas escolas, afetando negativamente a construção das identidades negras de crianças, adolescentes e jovens. Esse racismo tem prejudicado também a aprendizagem dos estudantes negros, mas, muitas vezes, a escola não percebe a relação entre o racismo e a não aprendizagem, atribuindo o insucesso a outros fatores. O “[...] insucesso escolar de muitas crianças negras, erradamente, atribu[ido] desde a falta de preparo, capacidade, até a falta de acesso a livros, jogos eletrônicos, passeios, viagens” (Gonçalves e Silva, 2015, p. 178), deve-se à incapacidade de a escola dialogar com o movimento negro e incluir os conhecimentos antirracistas, que são centrais para que a criança possa construir sua identidade de forma positiva na escola.

Para ilustrar essa questão, trago um breve relato sobre ser educadora negra e observadora do processo do desenvolvimento das relações raciais e da construção das identidades negras nas escolas, o que inclui a aceitação e os laços de afeto no ambiente escolar. Posso afirmar que as nossas crianças negras continuam a sofrer no processo de socialização e afirmação de suas identidades nas escolas. É comum observar crianças negras isoladas ou excluídas de atividades que requerem a interação, muitas vezes corporal, como uma dança de ciranda, em que os coleguinhas precisam dar as mãos. No ano de 2023, enquanto estava exercendo o papel de orientadora, recebi o seguinte caso: uma menina branca, que não queria sentar-se perto de uma criança negra, usou uma fala extremamente racista e hostil: “saia de perto de mim, seu macaco nojento”. O que impressionou o corpo docente foi o fato de a menina ter somente oito anos. Em conversa com seus responsáveis, percebeu-se que a criança branca reproduziu o que é

“normalizado” dentro de sua casa e em grande parte da sociedade. Lidar com o racismo nas escolas não

[...] é um processo simples. Não basta querer, ser sensível ao sofrimento de crianças negras e ficar alerta, para interferir em situações de racismo e de discriminações que possam ocorrer no dia a dia. Mesmo quando professoras e professores têm essa disposição e iniciativas, o mito da democracia racial e da mestiçagem, construídos desde o pós-abolição, com o intuito de embranquecer corpos, pensamentos, projetos, prevalece. (Gonçalves e Silva, 2015, p. 178)

O mito da democracia racial, a mestiçagem e o intuito de embranquecer os negros, além de dificultarem o combate ao racismo, também afetam negativamente a construção das identidades negras: “A mestiçagem, além de trazer a questão do não puro, ao aproximar-se do ideário de branqueamento pode trazer uma visão de afastamento da identidade negra, que é construída a partir de uma consciência histórica e política” (Mizael; Gonçalves, 2015, p. 4). Em relação ao mito da democracia racial, tão veementemente combatido pelo movimento negro, destaca-se que ele continua muito forte na sociedade e na educação:

A negação do racismo como ideologia estruturante das desigualdades sociais ainda é muito presente no Brasil. Essa negação opera como ideologia fundante do discurso do racismo à brasileira. Dentre suas consequências, está a dificuldade dos brasileiros em se reconhecerem racistas e o silenciamento diante das contribuições das culturas afro-brasileiras e africanas na constituição do estado-nação brasileiro, suas heroínas e heróis (Oliveira; Costa, 2020, p. 5)

Como a criança vai construir positivamente sua identidade negra se as referências negras estão ausentes nos currículos? Olhares discriminatórios recaem de forma brutal e hostil diretamente nas crianças negras na educação, e muitas vezes a questão não é trabalhada porque os professores não acreditam que há racismo. É fundamental, portanto, desconstruir as “[...] crenças de que, no Brasil, se vive numa democracia racial. Será preciso que todos reconheçam e desconstruam os preconceitos que privilegiam pessoas pelo simples fato de serem brancas e desfavorecem outras, notadamente as negras” (Gonçalves e Silva, 2015, p. 70).

De certa forma, esse processo de desconstrução está ocorrendo, mas os séculos de negação do racismo não desaparecem automaticamente. A luta continua sendo necessária, e o movimento negro não tem dado trégua. Nunca é demais salientar que, se

a educação e o currículo têm incorporado a história e cultura africana e as experiências antirracistas, isso se deve ao movimento negro. Ele tem sido o protagonista na construção positiva das identidades negras, descolando-as das imagens estereotipadas produzidas pelo colonizador:

A descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores sobrecarregados de inessencialidade em atores privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda viva da história. Introduce no ser um ritmo próprio, transmitido por homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é, em verdade, criação de homens novos. Mas esta criação não recebe sua legitimidade de nenhum poder sobrenatural; a "coisa" colonizada se faz no processo mesmo no qual se liberta (Fanon, 1979, p. 26)

Ao refletirmos com Fanon (1979) sobre o significado da descolonização, não temos dúvida de que a luta e a resistência do movimento negro sempre se guiaram pela descolonização. Ela produz homens e mulheres negras que, como atores privilegiados, ao negarem os estereótipos que lhes foram atribuídos, produzem uma nova linguagem – uma linguagem que afirma a negritude, que desqualifica o discurso do colonizador e (re)estabelece a história, o conhecimento e a cultura africanas. A presença cada vez maior desses atores e de seus conhecimentos nas escolas é que possibilita que crianças negras, mesmo que continuem marcadas pelo racismo, possam ter também experiências positivas na construção de suas identidades. Portanto:

Movimento negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a “raça”, e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação. (Domingues, 2007, p. 101)

O movimento negro traz uma história de luta e resistência em torno da construção das identidades negras. Ele luta em diferentes espaços, com destaque para a educação, educando a sociedade brasileira, ao mesmo tempo que educa e fortalece as identidades negras como construção política, e não biologicamente definida. Segundo

Gomes (2012), o movimento negro torna os negros existentes no Brasil uma força política, com papel de protagonistas:

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, 2012, p. 12)

O movimento negro conseguiu transformar a identidade racial negra, inventada pelo colonizador como inferior e destinada ao silenciamento e apagamento, em uma identidade de luta pela construção de uma educação e uma sociedade antirracistas. O movimento negro tem conseguido fazer com que muitas crianças, jovens e adultos negros possam ver-se de maneira positiva, fora da lógica do colonizador, fora da lógica do branqueamento.

1.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB A PERSPECTIVA ANTIRRACISTA

Para que a educação antirracista possa fazer-se cada vez mais presente nos currículos das escolas, é importante que a formação inicial e continuada inclua, de forma sistemática, a discussão étnico-racial. Sabemos que, historicamente, a formação se deu na lógica monocultural (cultura e conhecimento ocidental), fazendo com que os professores tenham dificuldade de incluir a cultura e os conhecimentos negros nos currículos. Nesse sentido, para mudar essa realidade, a formação docente precisa mudar.

Segundo o campo dos estudos étnico-raciais, a formação dos professores em questões raciais ainda é insuficiente, seja na formação inicial oferecida pela grande maioria das instituições de educação superior, seja nas formações continuadas ofertadas pelas secretarias de educação no Brasil.

Fruto da luta histórica do movimento negro, uma lei foi criada em março de 2003, com o objetivo de combater o racismo por meio da educação. Infelizmente, nossos padrões educacionais persistem em valorizar, sistematicamente, a cultura europeia, que demonstra sua força e capacidade de imposição até os dias de hoje. Essa

lei incorporava a perspectiva de mudança na formação inicial e continuada, mas, como indaga Gomes:

Indago se hoje, principalmente após a sanção da Lei nº 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases Da Educação (LDB) e introduziu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas da educação básica, a formação inicial e continuada de professoras e professores tem proporcionado aos docentes maior consistência pedagógica, didática e teórica no trato com a questão racial e as situações de racismo na escola (Gomes, 2021, p. 438)

É importante que o professor receba formação inicial e continuada adequada para ter êxito neste compromisso tão importante e necessário que é o desenvolvimento da educação antirracista. Para Gomes,

As mudanças que poderão advir de uma tomada de posição, na formação de professoras e professores sobre a questão racial e o combate ao racismo, fazem parte do processo de descolonização das mentes e do currículo, tão necessário à escola básica e à universidade, em que cada vez mais vem crescendo o número de estudantes, docentes e familiares que se orientam pelo fundamentalismo religioso e o conservadorismo político. (Gomes, 2021, p. 438)

O conservadorismo moral associado à agenda neoliberal exclui as políticas públicas como projeto de sociedade; ao fazê-lo, a população negra acaba sendo a mais afetada, devido ao seu histórico de subalternização e de injustiça. Aliado a isso, como destaca Gomes (2021), o fundamentalismo religioso cristão acaba por demonizar as práticas religiosas africanas, contribuindo para o racismo e a desqualificação das vidas negras.

Em função desse fundamentalismo religioso cristão, as religiões de matriz africana, no ambiente escolar, sofrem preconceito de maneira explícita, e há extrema relutância em abordar determinados temas da cultura africana e sua religiosidade. Não é fácil inserir no cotidiano e muito menos debater assuntos sobre as religiões de matriz africana, como a umbanda e o candomblé. No entanto, a presença de professores negros nos currículos, com suas crenças africanas, tem sido importante para que as crianças negras se sintam representadas:

Considerando que no Brasil, nos últimos anos, têm se intensificado os discursos de religiões neopentecostais que associam as religiões de matriz africana a práticas demoníacas (Exus e Pombagiras), a presença de uma professora apresentando-se como umbandista tem uma conotação política

muito forte no currículo. Ela traz empoderamento para as crianças negras que estão na escola e produz outros significados, inclusive para as crianças não negras. (Backes; Backes, 2023, p. 29)

Essa presença é fundamental para descolonizar os currículos. Abordar a temática das religiões de matriz africana, em qualquer ambiente, produz inquietação, e logo em seguida aflora todo o preconceito enraizado por anos em uma sociedade que sempre manteve, predominantemente, os dogmas da religião do colonizador. Quando trazemos essa temática para a realidade escolar, são facilmente identificáveis a insatisfação e a inquietude pelo simples fato de ouvir sobre elas, e manifestações de preconceito são geradas por professores, alunos e comunidade.

Isso não é fruto do acaso. É importante lembrar que a colonização no Brasil teve na religião cristã (Igreja Católica) um dos seus pilares de sustentação e que, desde então, as religiões de matriz africana foram associadas ao mal, produzindo intolerância:

A intolerância religiosa não é um fenômeno recente, ao contrário, a história da humanidade é marcada por disputas de território e poder que resultaram na supremacia das manifestações culturais e religiosas do conquistador frente à submissão social, econômica e política dos oprimidos. Muitas dessas disputas tiveram como mecanismo discursivo a fé e a subsunção de um determinado ideário mistificador. (Silva; Soares, 2015, p. 2)

Diante da intolerância religiosa, que se intensificou com a onda conservadora apontada por Gomes (2021) e que acaba guiando muitos professores e alunos, do desprezo por políticas de ações afirmativas, da agenda política conservadora/neoliberal, do racismo que persiste e da dificuldade de incluir a história e a cultura africana nos currículos, Gomes (2021) defende uma tomada de posição na formação de professores que inclua a discussão étnico-racial de forma central nos currículos. Considerando-se que, muitas vezes, a formação inicial não contemplou as relações étnico-raciais, as formações continuadas envolvendo toda a comunidade são fundamentais.

Em uma época em que perdura o racismo, não podemos esquecer que, além de casos de racismo praticados entre alunos, existem aqueles em que o professor também é vítima, sendo às vezes silenciado por estar em seu ambiente de trabalho, e o sistema nem sempre é favorável à exposição dos fatos quando se trata de relações raciais. Nesse sentido, a inclusão e o aprofundamento da temática étnico-racial nos currículos de formação tornam-se cruciais para que os professores possam ter os conhecimentos

necessários para combater práticas racistas nas salas de aula e para que os professores negros, que muitas vezes são vítimas de racismo, se sintam empoderados para denunciá-lo não só nas escolas, mas em todos os espaços.

As pesquisas do campo étnico-racial continuam indicando que vivemos em um contexto de racismo estrutural, e o silêncio das instituições, incluindo a escola, continua ocorrendo, sem que haja o efetivo combate à violência que o racismo significa para os estudantes e professores negros. Além desse silêncio das instituições, houve a tentativa de silenciamento da população negra e sobre a existência do racismo. Essa prática de silenciamento dos negros “[...] está diretamente vinculada ao mito da democracia racial, visto que esta gerou um tabu, levando o tema do racismo a ser evitado, afinal, não há por que discutir algo supostamente superado – ou que nunca existira” (Menezes; Mendes, 2023, p. 7).

A temática étnico-racial, durante séculos, foi silenciada na formação de professores, e esse silêncio não pode mais continuar. O espaço da formação inicial e continuada é fundamental para a desconstrução do mito da democracia racial, que contribui sobremaneira para o silenciamento diante do racismo, que precisa ser combatido. Parece até um paradoxo afirmar que o silêncio é uma manifestação racista, mas, no caso brasileiro, o silêncio tem sido uma das práticas mais usuais de manutenção do racismo.

Se a sociedade e as instituições, incluindo escolas e universidades, silenciam diante do racismo, as vítimas acabam sendo silenciadas. O silêncio que o racismo causa em suas vítimas é doloroso. Frequentemente, quem sofre o racismo cala-se, não consegue ter um tipo de reação, por medo, por vergonha, por temor de retaliação. Muitas vezes, o preconceito racial ocorre no próprio ambiente de trabalho, a única fonte de renda. Assim, muitos acabam silenciados pelo próprio sistema, pela própria sociedade, que vive um racismo estrutural, manifestado nos números de negros assassinados no Brasil, inclusive pelo Estado:

Por sua vez, a ideologia do racismo afeta a prevalência de homicídios de negros, possivelmente, por dois canais. Indiretamente, a discriminação pela cor da pele pode afetar a demanda por trabalho de negros para postos mais qualificados ou bloquear oportunidades de crescimento profissional. (Cerqueira; Moura, 2014, p. 75)

O racismo fere, o racismo mata; negros são mortos de forma brutal simplesmente por serem negros. A desigualdade racial é gritante em nosso país, principalmente entre brancos e negros. O racismo também se manifesta no modo como o Estado trata os negros no Brasil, associando-os à criminalidade: “Um estudo realizado pelo Núcleo de Estudos Raciais do Insper revelou que, em um período de 10 anos, entre 2010 e 2020, a polícia de São Paulo enquadrrou 31 mil negros como traficantes em situações similares às aquelas em que brancos foram considerados usuários”.¹

Muitas crianças e adolescentes negros tentam esconder sua negritude em ambientes escolares, pois, nas instituições, não são acolhidos como deveriam ser. A desigualdade existe em todas as esferas públicas e privadas pelo país, e as escolas também revelam esse cenário. Já fui criança, já fui adolescente e falo com autoridade sobre o assunto porque sou negra. Quando criança, não gostava de atrair olhares, não gostava de chamar atenção, sabendo que era motivo de chacota. Procurava alguém parecido, com quem pudesse compartilhar semelhanças, quem sabe, uma professora, um colega; às vezes, não encontrava ninguém, nem sequer nos livros, nas histórias contadas e recriadas na literatura infantil. A princesa sempre era como a Branca de Neve ou a Cinderela; nenhuma personagem se encaixava no perfil da menina brasileira, nem tinha relação com minha identidade. As personagens tinham e têm relação com a visão eurocêntrica de beleza, supostamente o padrão a ser seguido. Hoje, sei o papel fundamental que a representatividade tem para o sujeito, principalmente a representatividade expressa pelos professores negros. Realmente, só conhece as dores do racismo quem passa por ele. Essas questões precisam ser discutidas na formação docente para que ela adquira um caráter antirracista:

Compreender a complexidade na qual a construção da identidade negra está inserida, sobretudo quando levamos em consideração a corporeidade e a estética, é uma das tarefas e desafios colocados para os educadores. Deveria, também, ser uma das preocupações dos processos de formação de professores quando estes discutem a diversidade étnico-cultural. (Gomes, 2003, p. 173)

¹ SP enquadrrou 31 mil negros como traficantes em situações similares às de usuários brancos. **CNN.** 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/pesquisa-sp-enquadrrou-31-mil-negros-como-trafficantes-em-situacoes-similares-as-de-usuarios-brancos/>. Acesso em: 20 de março de 2024.

Depois de duas décadas desde que Gomes (2003) apontou a necessidade de a formação de educadores preocupar-se com a construção das identidades negras, não podemos afirmar que esta esteja presente de maneira significativa nos cursos de formação inicial e continuada, ou seja, ainda não temos uma formação de professores que possamos afirmar ser antirracista. A luta continua, e o movimento negro tem insistido nessa pauta.

Assim como o movimento negro, pode-se destacar a presença de professores negros que impactam a formação inicial e continuada e que buscam a autoformação para se qualificarem para a prática antirracista:

Por autoformação, compreendemos a reflexão constante e a resignificação permanente dos saberes, a partir de um processo [...] com as experiências no contexto escolar, de modo que incorporamos vivências no campo epistemológico de saberes construídos e em processo de produção por pares em estado de pesquisa e de prática constante, quer dizer, é tomarmos consciência que esse processo nos pertence e vamos persegui-lo com afinco para que seja parte inerente a nossa formação. (Sousa; Sousa; Carvalho; Silveira, 2022, p. 8)

Muitos professores têm adquirido conhecimentos sobre as relações étnico-raciais a partir de sua própria experiência e decisão, ou seja, em um processo de autoformação. Geralmente influenciados pelo movimento negro, procuram meios para aperfeiçoar-se ao perceberem a importância desses conhecimentos. Vale lembrar que o processo de formação se dá nas experiências do dia a dia também. Ao compreenderem que uma educação antirracista é primordial no desenvolvimento dos alunos, os professores procuram preparar-se para lidar com tantas situações de racismo na sala de aula.

Pode-se afirmar que, quando se trata de formação para a educação antirracista, os professores negros têm sido protagonistas também no processo de autoformação. Eles exercem função primordial no acolhimento de alunos negros, não só em termos de representatividade, mas também no que se refere aos conhecimentos africanos em circulação nos currículos. Os professores negros, assim, vão se formando e se tornando atores importantes na descolonização do currículo da educação básica. Por meio deles, os alunos têm acesso à história e à valorização dos povos africanos, com a história sendo contada de outra forma. Em vez do olhar eurocêntrico equivocado, contado e replicado pelo colonizador, conta-se a história dos povos africanos sob a ótica africana, desconstruindo-se as imagens negativas e inferiores atribuídas ao negro. A presença de professores negros, formados com base em conhecimentos construídos pelo movimento

negro, mostra aos alunos que a imagem do negro como escravo foi uma ideia cristalizada pelo colonizador para manter os negros na subalternidade:

Todas essas artimanhas, historicamente, têm sido denunciadas pelo movimento negro. Mais que denunciá-las, o movimento negro tem conseguido incluir outros conhecimentos nos currículos, sobretudo, pela cada vez maior presença de professores negros em todos os níveis de educação. (Liston; Backes, 2023, p. 342)

Ao se enfatizar o quanto a presença de professores negros tem conseguido modificar os currículos, incluindo os de formação inicial de professores, não se está dizendo que essa tarefa cabe apenas aos professores negros. A intenção é frisar seu protagonismo, apontar que há mudanças, mas também chamar atenção para a sociedade como um todo, para que se possa, de fato, construir uma formação antirracista.

As mudanças estão acontecendo lentamente, perto da tamanha necessidade de mudanças em nossa sociedade. Porém, diante de todo o contexto histórico em que já vivemos, é possível entender e acreditar que avanços ocorreram e estão ocorrendo. Atualmente, a discussão para uma educação antirracista, embora insuficiente, está mais presente, e a ideia de que é importante valorizar a história e a cultura dos povos africanos como um caminho no combate ao racismo circula na educação em mais momentos do que, por exemplo, antes da vigência da Lei 10.639/2003.

Ao mesmo tempo que reconhecemos isso, também sabemos que, ao adentrar no cenário educacional, se percebe o quanto ainda precisamos lutar pelas mudanças no currículo, para que nossos alunos tenham acesso a uma educação antirracista. Quando pensamos na formação que nossos professores receberam e recebem, sabemos que há muitas lacunas na formação quanto às relações étnico-raciais. Muitos educadores não estão capacitados para abordar a temática racial na sala de aula e continuam considerando-a desnecessária, desconhecendo e desmerecendo a importância do tema. Nesse sentido, continuam atuais as reflexões de Gomes (2005) nos primeiros anos do século XXI:

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/ realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar.

Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender à sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores. (Gomes, 2005, p. 147)

Um dos caminhos para que os professores compreendam que precisam trabalhar com as questões éticas, com a diversidade, com a temática étnico-racial, isto é, para que desenvolvam uma educação e um currículo antirracistas, passa pela mudança da formação docente inicial e continuada. Houve algumas mudanças nesse sentido, mas são insuficientes. A formação inicial e continuada precisa ouvir mais o movimento negro, precisa incluir mais os conhecimentos produzidos pelo movimento negro, pelas epistemologias antirracistas. A escola e o currículo não podem mais ser um espaço para preconceitos de nenhum tipo. A escola tem o dever de ser um espaço de acolhimento também. Por muitos anos, a escola foi vista e entendida como simples ambiente para transmitir conhecimento branco/ocidental. As políticas educacionais sofreram alterações com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que foi alterada pela Lei 10.639/2003, e as crianças, adolescentes e jovens negros não mais poderão ser excluídos da rotina escolar, muito menos ser vítimas de racismo, como já foram durante tantos anos, sendo-lhes, inclusive, ceifado o direito ao acesso à educação. Os conhecimentos da história e cultura africana devem estar presentes. A educação e o currículo antirracista não podem mais ser adiados; para que não mais o sejam, urge que a formação docente seja antirracista.

CAPÍTULO 2 - CURRÍCULO E IDENTIDADES SOB A PERSPECTIVA ANTIRRACISTA

2.1 PERSPECTIVAS CURRICULARES: DEFINIÇÕES E FINALIDADES

O currículo, no contexto da educação, é um dos artefatos mais importantes. Nele, estão contidos os conteúdos, os objetivos e o tipo de sujeito que se pretende formar. Ao lidar com uma seleção de conhecimentos, produz modos particulares de ser sujeito. No decorrer da história, várias perspectivas de currículo foram desenvolvidas, cada qual com uma finalidade, mas todas, invariavelmente, almejam construir um tipo específico de sujeito. “O currículo é formulado, debatido, avaliado, pesquisado, analisado, controlado, desejado e disputado” (Paraíso, 2023, p. 9).

Sob a perspectiva tradicional, o currículo é entendido como sendo a lista de conteúdos que devem ser transmitidos a todos os alunos indistintamente. Tais conteúdos são vistos como universais, mas são produtos da seleção da classe dominante e, dessa forma, atendem aos seus interesses. A rigor, o currículo tradicional não foi fruto de uma teorização curricular, ele fundamenta-se na tradição; basicamente, atendia à classe dominante, posto que a democratização do acesso à educação se dá em um contexto de teorizações curriculares, isto é, no início do século XX. Até então, o acesso à escola e à educação era muito limitado, dirigindo-se às classes burguesas da época, e as classes desfavorecidas geralmente não tinham acesso à educação.

Esse currículo era centrado no professor, “[...] cuja função se define como a de vigiar e aconselhar os alunos, corrigir e ensinar a matéria” (Paraíso, 2023, p. 34). Os conteúdos eram repassados aos alunos sem a preocupação de estabelecer conexão com a vida deles. A intenção era formar um sujeito com domínio dos conhecimentos construídos historicamente, um sujeito “culto”, com conhecimento, em contraponto às classes populares, vistas como incultas e sem conhecimento.

O currículo tradicional passa a ser criticado por não atender às exigências de formação da classe trabalhadora no contexto cada vez mais intenso de industrialização, no início do século XX. Nos Estados Unidos, país onde se iniciaram as teorizações curriculares nesse período, teve início a teoria tradicional tecnicista de currículo: “Isso porque há nesses estudos iniciais o objetivo de controlar o conhecimento ao qual as massas teriam acesso na escola ao mesmo tempo em que se fazia o controle social da população, em um contexto de crescimento rápido das cidades” (Paraíso, 2023, p. 34).

O conhecimento deveria ser útil do ponto de vista econômico, mais especificamente, deveria corresponder aos interesses das empresas. Para tanto, era importante que o currículo da escola seguisse o modelo empresarial, focando em metas, processos padronizados e ritmos que pudessem ser medidos.

Essas teorizações marcam a trajetória do currículo, de tal modo que ainda hoje são as mais presentes nas políticas curriculares, incluindo as do Brasil. A preocupação é “[...] com as questões técnicas do ensino. Pretendem ser teorias científicas, neutras, desinteressadas. Aceitam facilmente o status quo ou estado de coisas vigentes; aceitam os conhecimentos dominantes e acabam por se concentrar nas questões técnicas” (Paraíso, 2023, p. 37). O conteúdo a ser ensinado é visto como óbvio: é aquele que serve aos interesses do mercado. Portanto, a finalidade desse currículo é formar os sujeitos para se adaptarem à sociedade capitalista e aos seus interesses.

Desde o início, o campo do currículo é marcado pela pluralidade de perspectivas. Assim, ao mesmo tempo que ganha força a perspectiva tradicional tecnicista, há também a teorização de John Dewey, que ficou conhecida como currículo da escola nova, focando mais em formar para a democracia do que em atender ao mercado: “Dewey estava mais preocupado com a democracia do que com a economia. [...] Nesse sentido, o currículo para Dewey é composto pelo processo reflexivo e pelo conteúdo; mas o conteúdo não pode ser fixo e nem ter um fim em si mesmo” (Paraíso, 2023, p. 39). Pode-se dizer, então, que a finalidade do currículo, sob essa perspectiva, é formar o sujeito democrático para viver em uma sociedade capitalista, pois, na teorização curricular de Dewey, não está presente a crítica à sociedade capitalista.

Embora tenha havido um momento em que a escola nova influenciou a política curricular no Brasil (anos 1930), acabou prevalecendo a perspectiva tecnicista de currículo ao longo dos anos, de tal modo que se pode afirmar que:

Historicamente, no Brasil, o currículo tem sido, em grande parte, fruto do pensamento e ideologia dos grupos dominantes, que estabelecem conteúdos, habilidades e crenças que consideram importante inculcar nos estudantes por meio das escolas. Ousamos afirmar que favorecer a totalidade da população escolar com educação de qualidade social não tem sido o escopo das políticas curriculares e, quiçá, de avaliação. (Menegão, 2016, p. 643)

Entretanto, isso não significa que não haja outras perspectivas curriculares no Brasil. Entre elas, podemos citar as teorizações críticas de currículo que surgiram no Brasil nos anos 1960. Diferentemente da perspectiva tradicional, da tecnicista e até mesmo da escola nova, que não questionam a lógica da sociedade capitalista, as teorizações críticas assumem explicitamente o interesse em desenvolver um currículo que possibilite a crítica à sociedade capitalista e a sua superação. Além disso, mostram como o currículo tem sido um instrumento da classe dominante para a manutenção das relações de dominação e exploração. “O novo enfoque para os currículos buscava trabalhar a favor de grupos e classes sociais oprimidas, sustentando a preocupação com a formação de pensamento crítico, não se contentando em apenas ensinar a ler e a escrever” (Lacerda; Sepel, 2019, p. 5).

Não é possível escrever sobre as teorias críticas do currículo sem citar Paulo Freire, autor brasileiro do campo da educação mais conhecido internacionalmente. No clássico livro *Pedagogia do oprimido*, trouxe para o currículo as possibilidades de esse deixar de ser fonte de opressão para tornar-se instrumento de transformação da sociedade. “A educação como prática da dominação, que vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam), é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão” (Freire, 2015, p. 92).

A perspectiva crítica afirma que é necessário superar o currículo da educação tradicional e tecnicista, e desenvolver uma educação libertadora, transformadora e dialógica, vendo os estudantes das classes populares como sujeitos de conhecimento e de cultura, exatamente de maneira oposta à dos elitistas, para os quais “[...] a ‘incultura’ do povo é tal ‘que lhes’ parece um absurdo falar da necessidade de respeitar a ‘visão do mundo’ que ele esteja tendo. Visão do mundo têm apenas os profissionais” (Freire, 2015, p.210). Assim, pode-se afirmar que a finalidade do currículo crítico é formar sujeitos críticos e conscientes, capazes de transformar a sociedade capitalista, rumo à

construção de uma sociedade com justiça e igualdade social, superando a sociedade de classes.

Nos anos 1990, surgem as teorizações pós-críticas de currículo. Além do questionamento das relações de dominação econômica em função das classes sociais, mostram que o currículo também reforça padrões sexistas, racistas, etários, estéticos... Paraíso (2004), ao referir-se aos estudos pós-críticos, aponta que são fruto de um leque grande e diversificado de pesquisas:

Usando uma linguagem que recebe influências da chamada “filosofia da diferença”, do pós-estruturalismo, do pós-modernismo, da teoria queer, dos estudos feministas e de gênero, dos estudos multiculturalistas, pós-colonialistas, étnicos, ecológicos etc., as teorias pós-críticas realizam, no campo educacional brasileiro, substituições, rupturas e mudanças de ênfases em relação às pesquisas críticas. (Paraíso, 2004, p. 294)

Essas várias influências também reverberam nas perspectivas curriculares. De modo mais geral, é possível afirmar que, para as teorias pós-críticas, o currículo é sempre fruto de uma seleção. Ele pode ser contestado e nunca está pronto; sendo sempre resultado da luta política e cultural, ele produz sujeitos, identidades e diferenças (Paraíso, 2023). Sua finalidade é formar um sujeito capaz de entender as múltiplas formas de opressão e de questionar as relações de poder que produzem determinados tipos de sujeito, e não outros.

O currículo sempre atende a determinados interesses, e quase sempre os conhecimentos dos grupos hegemônicos são considerados como importantes e valiosos: “[...] o currículo é entendido como articulado às relações históricas, sociais, políticas e econômicas e como espaço de disputa em torno do que é considerado valioso a ser ensinado” (Regis; Basilio, 2018, p.43)

Ao pensarmos nas diferentes influências dos estudos pós-críticos, podemos ver, no campo do currículo, perspectivas que mostram como ele reproduz as relações de gênero e sexualidade, sendo o grande desafio não “[...] apenas aceitar que as posições se tenham multiplicado, [mas] que é impossível lidar com elas a partir de esquemas binários (masculino/feminino, heterossexual/homossexual)” (Louro, 2008, p. 2). Assim, a finalidade do currículo é formar um sujeito antissexista, que reconheça a pluralidade das identidades de gênero.

Podemos também ver perspectivas influenciadas pelo multiculturalismo, que criticam o caráter monocultural e eurocêntrico do currículo. O currículo, então, teria a

finalidade de produzir um sujeito capaz de pôr em xeque a lógica monocultural e de reconhecer a pluralidade cultural, sem estabelecer hierarquias entre as culturas: “Nos currículos escolares brasileiros, essa lógica monocultural e eurocêntrica impera desde a organização das primeiras escolas, tornando estas instituições distantes da realidade da maioria dos estudantes” (Ribeiro, 2019, p. 305). Candau (2016), uma das grandes teóricas da perspectiva intercultural de currículo, escreve:

Não acreditamos na padronização, em currículos únicos e engessados e perspectivas que reduzem o direito à educação a resultados uniformes. Acreditamos no potencial dos educadores para construir propostas educativas coletivas e plurais. É tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais “outros”, mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto. Nesse horizonte, a perspectiva intercultural pode oferecer contribuições especialmente relevantes. (Candau, 2016, p. 807)

Ainda é possível ver perspectivas influenciadas pelos estudos pós-coloniais que mostram que o currículo mantém as marcas da colonização, a qual produziu a classificação dos seres humanos segundo os interesses dos colonizadores:

Os ideais colonizadores presentes na sociedade ainda são (re)produzidos na educação, colocando os sujeitos sócio e historicamente marginalizados, “do outro lado da linha”. Os negros, indígenas, quilombolas, ciganos, pobres, entre outros, ora são postos como seres inferiores, ora problemas sociais, que necessitam de soluções. Os currículos escolares acabam reforçando essa lógica da bifurcação social e produzem superiores e inferiores, inteligentes e incapazes, nós e os outros. (Macedo; Macêdo, 2018, p. 307)

Um sujeito descolonial, portanto, reflete sobre as marcas da colonização e busca desconstruí-las, rumo à superação dos padrões de poder instaurados desde a colonização, baseados nas hierarquias de classe, raça e gênero.

Temos também perspectivas que trazem como central a questão da educação ambiental, devido à necessidade de superar a lógica moderna de compreensão da natureza como algo a ser explorado e transformado em riqueza. Têm como finalidade formar um sujeito ecologicamente responsável e consciente:

A inserção da Educação ambiental no currículo escolar da educação básica é um tema de grande importância na sociedade

atual e requer que a comunidade de pesquisadores da área busque constituir ferramentas teóricas e metodológicas que contribuam com a elucidação dos percursos que conduzem a sua efetivação como prática pedagógica. (Farias Filho; Farias, 2021, p. 14)

Além dessas, há perspectivas que, na esteira do pós-estruturalismo e da filosofia da diferença, enfatizam que o currículo é sempre plural – ele vacila, desliza, vaza, escapa, sendo impossível controlá-lo e fixá-lo totalmente. Mais ainda, o currículo não teria significados universais e transcendentais. Sua finalidade é formar um sujeito capaz de questionar as verdades instituídas, com destaque para a ideia de que há um sujeito universal, afirmando-se a potência da diferença de sujeitos:

[...] pensar a educação e o currículo a partir da multiplicidade e da diferença implica pôr em questão o modelo de pensamento pautado pela filosofia da representação da tradição ocidental. Implica pôr em questão as narrativas mestras, tais como, o sujeito centrado, as soluções binárias, os significados transcendentais, ou seja, os universalismos e essencialismos que ainda marcam os processos educacionais. (Tedeschi; Pavan, 2022, p. 9)

Por fim, no campo dos estudos étnico-raciais, a perspectiva antirracista, central nesta dissertação, ao fazer a crítica ao currículo vigente, mostra que ele reproduz o racismo. No entanto, aponta que é possível construí-lo na perspectiva antirracista, como demonstram tantas pesquisas, incluindo esta. A finalidade é superar o racismo por meio da formação de sujeitos antirracistas.

Como mulher negra, não tive a educação básica sob uma perspectiva antirracista. Recordo-me de algumas aulas, em especial, das de História, em que um dos objetivos era mostrar o processo de escravidão no Brasil para os alunos. Na época em que fui estudante, criança e adolescente, não percebia que havia uma veneração ao continente europeu, nem que estava subentendido que os europeus eram mais inteligentes e superiores a qualquer tipo de cultura e povo.

Hoje, tenho entendimento sobre essa questão e observo o preconceito que sofri, como tantas alunas e alunos negros. Aprendi sobre a escravidão apenas sob a ótica do colonizador/escravocrata. Não aprendi o mais importante, que a escravidão foi um dos atos mais cruéis dos europeus, que se autodenominavam cultos e civilizados, mas utilizavam a tortura como mecanismo para “domar” e escravizar seres humanos, machucados e humilhados.

Como aluna, não fazia ideia de todas as mazelas que os povos negros haviam passado, nem do caminho percorrido para chegar a ser um homem e uma mulher livre, ocupando nosso lugar de direito na sociedade. Nada disso foi trabalhado, discutido, exposto e destacado em sala. Alguns professores tentavam trazer certas reflexões, mas desistiam no meio do caminho, e vale lembrar que realizei meus estudos entre meados dos anos 1990 e o ano 2000. Com muito estudo e leituras que me foram oportunizadas no mestrado em Educação, tive acesso à verdade – essencial em minha construção identitária e na desconstrução de ideias e concepções preconceituosas perpetuadas com o passar dos anos.

O processo de construção do currículo antirracista ainda é um assunto que gera muita tensão no ambiente escolar e na sociedade. Mudanças foram feitas, e leis foram criadas para dar o devido respaldo, mas a luta cotidiana, sem trégua, continua necessária para que cada vez mais o currículo antirracista tenha espaço.

É importante lembrar que as diferentes perspectivas de currículo pós-crítico estão presentes em alguma medida nas escolas, mas longe de ser hegemônicas. Hegemônico continua sendo o currículo tecnicista ou, melhor dizendo, neotecnicista, seguindo a lógica mercadológica e incentivando a competição e o individualismo, em vez de gerar vínculos coletivos. O currículo hegemônico atende aos interesses do neoliberalismo, do grande capital:

Considerando o cenário atual, a centralidade da avaliação e do currículo, nas políticas educacionais e no contexto das políticas sociais mais amplas, tem sido pauta de estudos e pesquisas que anunciam tendências e perspectivas, e denunciam dificuldades e contradições, articulando a avaliação a questões que envolvem a gestão, o financiamento, a formação e o currículo. Desse modo, as tendências que acenam no horizonte das políticas públicas para a educação, no Brasil, têm sido demarcadas pela centralidade do capital e pelo foco em resultados, atendendo a determinações de organismos internacionais, [...] definindo prioridades e vertendo para uma lógica baseada na competição e na meritocracia entre governos, escolas e cidadãos. (Vieira; Côco, 2016, p. 815)

Ao finalizarmos este item, lembramos que, no cotidiano das escolas, além do currículo hegemônico, os professores põem em circulação diferentes perspectivas de currículo. O currículo é sempre muito mais do que os documentos oficiais prescrevem. Em relação às diferentes variações da perspectiva pós-crítica, também cabe a observação de que geralmente não são postas em circulação de forma isolada, e há

sempre possibilidade de desenvolver currículos em diferentes perspectivas. Apesar da hegemonia do currículo tecnicista, há currículos antissexistas, antirracistas, ambientais e tantos outros em nossas escolas, muitas vezes de maneira concomitante.

2.2 A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO E UM CURRÍCULO ANTIRRACISTA

Mesmo sendo obrigatória a implementação da Lei nº. 10.639/2003, conforme indicaram as leituras feitas, há pouca aplicação no currículo escolar. Entendemos currículo escolar como “[...] um campo contestado; é território de luta política e cultural; é artefato de fundamental importância nas nossas vidas porque é participante ativo da produção daquilo que somos, daquilo que queremos ser e daquilo que seremos” (Paraíso, 2023, p. 91). Como argumentado ao longo da dissertação, o currículo também contribui na produção de identidades étnico-raciais.

Ainda é difícil encontrar professores que trabalhem com o tema das relações étnico-raciais de forma compromissada ou que saibam educar de maneira adequada, valorizando a diferença em suas aulas. Tudo isso nos faz indagar o porquê de ainda existir tanto preconceito em desenvolver atividades voltadas a esse tema.

É nítido o quadro do racismo estrutural nas instituições de ensino. Como explica Almeida:

[...] o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se 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)

Esse racismo estrutural faz com que seja notável a grande dificuldade de aplicação da lei 10.639/2003 em ambientes escolares e nos currículos, e o desconhecimento da legislação, juntamente com a falta de interesse por grande parte de secretarias, gestores e professores, dificulta ainda mais a questão:

O grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que

compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. (Brasil, 1998, p. 117)

O texto foi escrito na década de 1990, porém, é possível notar que os problemas persistem, e após mais de 20 anos ainda há muito a ser feito. Diante do atual cenário, necessita-se de mais investimento em políticas públicas para a superação do racismo, incluindo a educação. Com Gomes (2017a), entendemos as políticas públicas como políticas implementadas pelo Estado relacionadas aos direitos de todos ou de grupos específicos. No caso das políticas públicas da diversidade, embora sejam implementadas pelo Estado, sua origem não está nele, mas na luta dos movimentos sociais. São políticas que atuam “[...] como forma radical de correção das desigualdades e de construção de justiça social aos coletivos sociais com histórico de exclusão e discriminação em função do gênero, da raça, da etnia, da sexualidade, da nacionalidade” (Gomes, 2017a, p. 20).

O racismo e a desigualdade afetam fortemente a escola e a todos nós: nossas relações cotidianas, o desempenho de alunos, as identidades culturais. Ele produz opressões e violências. Contudo, ainda que as opressões estejam hegemonicamente presentes, “espaços para trabalho contra hegemônico estão constantemente sendo criados” (Apple, 2013, p. 61).

O racismo existe nos ambientes escolares a partir do momento em que colegas de sala praticam ofensas do tipo “cabelo de bombril” ou fazem comparações com um animal, o “macaco”. Mesmo que o professor regente da turma repreenda o colega no ato, ainda é muito pouco. Isso continua a fazer parte do racismo que ocorre nas instituições de ensino por todo o Brasil. É inadmissível que ambientes educativos estejam vivenciando inúmeros casos de racismo e tratando-os com certo desdém ou como algo dentro da normalidade. Embora o racismo seja crime, os estudos étnico-raciais mostram que ele ocorre nos currículos, mas costuma ser entendido por docentes e pela gestão como brincadeira ou humor. Como Nascimento, Souza e Paula (2023, p. 13) evidenciam,

No material empírico que compõe este artigo, aparecem as deturpações sobre traços negros, reafirmados cotidianamente por “brincadeiras”, “piadas” e/ou apelidos tidos como jocosos, e os tensionamentos causados por essas distorções nas vidas das adolescentes. Elas trazem narrativas de baixa autoestima,

sofrimentos, entre outras consequências, das opressões interseccionais operacionalizadas pelo racismo recreativo.

Precisamos mudar a situação e entender que temos urgência; não podemos tratar esse tipo de situação simplesmente como “brincadeira de mau gosto”. É nítido o papel da escola na formação do sujeito; a escola tem o dever de trabalhar e promover práticas e ações antirracistas não somente com alunos, mas com os funcionários e toda a comunidade escolar (pais e responsáveis).

Para que o currículo e a educação se deem na perspectiva antirracista, é importante que os diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar se sintam responsáveis pela implementação de práticas e reflexões que combatam o racismo: “Esses agentes formam a comunidade escolar e interagem no processo de planejamento e execução dos processos administrativo-pedagógicos da escola dentro de um modelo de gestão escolar participativa” (Brito; Carnielli, 2011, p. 26).

O envolvimento de toda a comunidade escolar é fundamental; afinal, o racismo não é uma questão individual, mas uma construção histórica e social. Portanto, para erradicá-lo, é evidente a importância de os alunos, a comunidade, os professores e os gestores estarem comprometidos, nesse caso, especificamente, com a educação antirracista. Toda e qualquer ação destinada à escola precisa impactar não só os alunos, como também a comunidade.

Ao assumir coletivamente a proposta de um currículo antirracista, a escola rompe com seu histórico de silenciamento e omissão em relação aos processos discriminatórios pelos quais alunas e alunos negros têm passado em função dos estereótipos construídos no período colonial, que continuam marcando sua identidade. Compartilhamos o entendimento de Gomes (2012) de que o currículo antirracista

[...] acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afrobrasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências (Gomes, 2012, p. 105)

Mediante um currículo antirracista, será possível ensinar não apenas os conhecimentos ocidentais, como historicamente tem sido na prática, em que se

silenciam e ignoram os conhecimentos produzidos pela história e cultura africana, reforçando a lógica da branquidade. Privilegiando-se somente os conhecimentos ocidentais no currículo, não se transformam as relações étnico-raciais fundadas na hierarquização e desqualificação dos grupos humanos não brancos, bem como de seus conhecimentos e formas de pensar, em um processo que iniciou com o sequestro de milhões de africanos durante séculos no Brasil:

Nas Américas, os africanos eram proibidos de pensar, rezar ou praticar suas cosmologias, conhecimentos e visão de mundo. Estavam submetidos a um regime de racismo epistêmico que proibia a produção autônoma de conhecimento. A inferioridade epistêmica foi um argumento crucial, utilizado para proclamar uma inferioridade social biológica, abaixo da linha da humanidade. A ideia racista preponderante no século XVI era a de “falta de inteligência” dos negros, expressa no século XX como “os negros apresentam o mais baixo coeficiente de inteligência”. (Grosfoguel, 2016, p. 40)

A escola, por meio de seu currículo eurocentrado, contribuiu para reforçar essa desqualificação, mas o movimento negro nunca aceitou tal situação e sempre lutou pelo direito à educação, tendo sido, nas últimas décadas, protagonista na construção de uma educação e um currículo antirracistas. Com base em Gomes (2017b), como já destacado, entendemos o movimento negro como sendo marcado pela diversidade de organizações e articulações nos campos político, acadêmico, artístico, cultural e religioso, tendo em comum a luta contra o racismo e a construção da igualdade racial.

A luta por uma educação antirracista não começou repentinamente. Sabemos que, durante o período de escravidão, os negros eram proibidos de estudar, e eram poucos os que conseguiam aprender a ler e escrever. Assim, a luta inicialmente foi pelo direito ao acesso à educação, pois, no período imperial no Brasil, era comum as províncias proibirem os negros de frequentar as escolas:

O fato de haver negros letrados em uma sociedade escravista incomodava e assustava a elite brasileira e este incômodo e preocupação eram expressos em forma de leis, como aconteceu em Minas Gerais no ano de 1835, a qual estabelecia que os escravizados estavam proibidos de frequentar as escolas públicas; mas alguns acabavam aprendendo através de professores particulares que ensinavam nas vilas; afinal, a educação dos filhos era uma grande aspiração de mudança de futuro tanto de escravizados quanto de libertos forros. (Farias; Lins; Brião, 2021, p. 95)

Após a abolição da escravatura, o direito do negro de estudar e conseguir inserção nas instituições de ensino também não foi facilitado. O reflexo do período da escravidão foi extremamente violento na construção da nossa sociedade. Até os dias atuais, sofremos com as consequências da colonização eurocêntrica. Permanece um racismo enraizado em nossa sociedade, o racismo estrutural, presente em todas as esferas sociais.

Apesar de a educação escolar ter sido negada inicialmente e de durante séculos pautar-se exclusivamente no currículo ocidental, a escola surge como peça fundamental no combate ao racismo na sociedade. São necessárias práticas inovadoras nos ambientes de ensino, práticas que desconstruam o mito da democracia racial, imposto por uma sociedade eurocêntrica, com costumes e práticas racistas que influenciam diretamente nosso currículo escolar. “A denúncia do ‘mito da democracia racial’, como um importante elemento na luta contra o racismo, é uma das características marcantes presentes nas organizações do movimento negro criadas a partir da década de 1970”. (Pereira, 2012, p.112).

A crença de que vivemos em uma sociedade onde todos somos tratados de forma igualitária perpetua-se desde que foi inventada e está nos currículos das instituições educativas pelo Brasil, da Educação Infantil ao Ensino Superior. Essa forma de pensar talvez seja adequada para a elite branca, pois, desse modo, não precisa lidar com a consciência de ter sido responsável pela destruição de tantas vidas. Como explica Bento (2002, p. 28), a elite branca inventou-se como padrão “[...] de referência de toda uma espécie, [desenvolvendo] uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social (Bento, 2002, p. 28-29).

Pior que isso, a crença de que vivemos em uma democracia racial tem sido utilizada como justificativa para combater as ações afirmativas e postular que a discussão das relações étnico-raciais não precisa ocorrer na sociedade e nos currículos, já que estaria se tratando de uma realidade inexistente no Brasil. Vivemos em pleno mito da democracia racial e precisamos entender que ela não existe; pelo contrário, vivenciamos a intensificação do racismo explícito, que continua sendo um grande fator de produção de desigualdade.

O aumento do racismo explícito está relacionado ao período recente da história do Brasil, mais especificamente, ao período do governo Bolsonaro (2019-2022). O Presidente elegeu-se com um discurso racista e manteve-o em sua gestão, procurando destruir as políticas sociais e as políticas relacionadas às populações negras. No campo da educação, além do corte de gastos, havia o entendimento desse governo de que tais questões não deveriam fazer parte dos currículos. A política do governo Bolsonaro era deliberadamente contra todos os grupos que não se encontram na lógica do sujeito ocidental/branco/heterossexual/masculino. Dessa forma, contribuiu para o aumento do racismo no Brasil:

Assim, o governo Bolsonaro acaba por ratificar e aprovar suas necropráticas absolutamente discriminatórias, racistas e lgbtfóbicas que sempre estiveram presentes desde o Brasil colonial, mas que atualmente têm a anuência e aprovação de uma parte considerável da população que acaba sendo envolvida numa trama que tece a teia de sua morte, sem perceber que está sendo aniquilada. (Castilho; Lemos, 2021, p. 272)

Para quem conhece o mínimo de história do Brasil, a política implementada pelo governo não teve nada de surpreendente. Bolsonaro sempre assumiu explicitamente seu despreço pela democracia e o elogio ao período da Ditadura Civil Militar no Brasil (1964-1985), reafirmando a inexistência do racismo, a desqualificação da luta do movimento negro e a desqualificação das mulheres, indígenas e LGBTQI+. Nesse sentido, lembramos que, durante a ditadura militar defendida por Bolsonaro, o movimento negro foi perseguido, e a discussão racial foi proibida:

Durante o regime militar, quando se constituíram as primeiras organizações do movimento negro contemporâneo, por exemplo, o quesito ‘cor/raça’ foi retirado do Censo Demográfico do IBGE, e o Brasil se apresentava em todos os fóruns. Vale ressaltar ainda que eram proibidos quaisquer eventos ou publicações relacionados à questão racial – que poderiam ser vistos pelo regime como algo que pudesse “incitar ao ódio ou à discriminação racial” (Pereira, 2012, p. 112)

No entanto, historicamente, o movimento negro sempre lutou e resistiu, encontrando brechas para combater o racismo, e assim foi construindo as bases para um

currículo antirracista. Durante o governo Bolsonaro, não foi diferente, e não há dúvida de que o movimento negro foi um ator importante para a sua derrota em 2022.

Entendemos o quanto é importante identificar e reconhecer as brechas que há em nossa sociedade e nos currículos quanto ao debate das relações étnico-raciais. Igualmente importante é que essa luta continue, pois é por meio das lutas que as mudanças começaram a surtir efeitos.

Segundo Walsh (2016), existem brechas na lógica colonial. Sob sua perspectiva, o fim do período colonial, do ponto de vista político, isto é, o fim da relação colônia/metrópole, não significou o fim do padrão de poder colonial, marcado por racismo e sexismo, mas esse padrão não é fixo. Portanto, podemos também falar em brechas antirracistas em uma sociedade racista, bem como nos currículos das escolas: “Quer dizer, pensar com e a partir das construções e práticas insurgentes que trabalham fora, nas fronteiras e nas margens, assim como dentro, abrindo e alargando as brechas e fissuras decoloniais” (Walsh, 2016, p. 67).

Nunca é demais lembrar que a criação da Lei 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira nos currículos, alterando a LDB, é resultado da luta histórica do movimento negro. Durante o primeiro governo Lula (2003-2006), o movimento conseguiu – utilizando a expressão de Walsh (2016) – alargar a brecha, aumentando a fissura decolonial, ou seja, conseguiu diminuir a força da lógica colonial baseada no racismo. Continua sendo necessário alargar essas brechas, pois ainda não temos suficiente compreensão da importância da lei, principalmente quando se trata do currículo da educação básica.

É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afrobrasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade. (Gomes, 2012, p. 100)

Ao refletirmos com Gomes (2012), compreendemos o quanto é importante lutar pela criação de novas brechas e pelo alargamento das existentes, bem como pela descolonização do currículo da educação básica. Nesse sentido, fazemos nossos os questionamentos da autora:

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao Ensino Superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. Quais são as respostas epistemológicas do campo da educação a esse movimento? Será que elas são tão fortes como a dura realidade dos sujeitos que as demandam? Ou são fracas, burocráticas e com os olhos fixos na relação entre conhecimento e os índices internacionais de desempenho escolar? (Gomes, 2012, p. 99)

De certa maneira, podemos dizer que, nas escolas e nos currículos, ainda predominam as respostas fracas, mas há também respostas fortes em várias escolas e currículos, sobretudo, protagonizadas por professores ligados ao movimento negro. Em relação aos conhecimentos antirracistas nos currículos da educação básica, pode-se afirmar que:

A presença desses conhecimentos torna-se mais potente ainda porque está nos currículos em função da presença de professores negros. Eles sabem que foi a militância do movimento negro que produziu um leque de conhecimentos antirracistas, graças à manutenção, atualização e criação de epistemologias antirracistas. São esses conhecimentos que fazem com que tanto os professores quanto os alunos negros possam se ver nos currículos segundo suas culturas e identidade, e não apenas conforme as construções resultantes da epistemologia moderna/ocidental/colonial. (Liston; Backes, 2023, p. 356)

As respostas fortes estão presentes nos currículos graças à luta do movimento negro. Os anos passam, e a presença da discussão antirracista no âmbito do currículo abre brechas e fissuras mediante muitas lutas sociais e sob a grande influência do movimento negro em inúmeros debates acerca do tema. Destaca-se que essas lutas foram primordiais para que os avanços acontecessem: “A ação do movimento negro brasileiro por meio das suas diversas entidades tem sido marcada por uma perspectiva educacional aguçada, explicitada nas suas diversas ações, projetos e propostas”. (Gomes, 2011, p.134).

O movimento negro e todos os que estão comprometidos com um currículo antirracistas sabem que temos um longo caminho a percorrer quando se trata de direitos

da população negra no país, principalmente para a efetiva implementação de um currículo antirracista. O negro, na sociedade contemporânea e no currículo, continua a ser sistematicamente visto de forma marginalizada e como desprovido de culturas e saberes. A luta por uma educação antirracista precisa ser cotidiana, sem trégua, pois é algo crucial no combate às práticas racistas; por isso, é fundamental que os currículos da formação inicial incluam a perspectiva antirracista em seus projetos pedagógicos.

Assim como há brechas e fissuras antirracistas nos currículos hegemônicos, elas também existem ou estão sendo forjadas nos currículos da formação inicial. Silva (2023, p. 11), ao analisar o currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, salienta que ele contém um conjunto de disciplinas que formam na perspectiva antirracista: “Multiculturalismo e Educação; Intelectuais Negras; Colonialismo, Educação e Pedagogia da Revolução; Etnia e Educação”. A presença desses componentes curriculares é essencial para que os conhecimentos ocidentais deixem de ser vistos como os únicos importantes, bem como para refletir sobre as possibilidades de incluir práticas pedagógicas antirracistas nos currículos da educação básica:

Em geral, as disciplinas supracitadas se alinham à compreensão de uma educação antirracista e buscam estratégias para práticas pedagógicas que contribuem para o combate ao racismo e às desigualdades educacionais na sociedade brasileira, evidenciando um referencial teórico-metodológico que propõe refletir sobre as políticas públicas educacionais, o debate sobre raça, racismo e dos processos de descolonização dos currículos educacionais. (Silva, 2023, p. 12)

Essa discussão nos currículos da formação inicial contribui para a compreensão da importância de mudanças significativas no currículo da educação básica, para que alunos e comunidade sejam atingidos e influenciados realmente por uma educação antirracista, isto é, para que haja a descolonização dos currículos. A presença desses conteúdos nos currículos da formação inicial também é importante para que percebamos o quanto fomos colonizados, o quanto os conteúdos da história e cultura africana, apesar das brechas e fissuras nos currículos, continuam pouco presentes na educação básica.

Lembrando-me da minha época de escola básica, somente agora, no mestrado, percebo o quanto a história e a cultura africanas eram ignoradas no currículo, marcado pela visão negativa dos negros. O que estudamos sobre a cultura dos povos africanos? Como foi trabalhada a imagem dos povos negros em sala de aula? Cursei o Ensino

Fundamental em meados dos anos 90 em instituições públicas e recordo que a grande maioria dos professores erroneamente enfatizava o papel do negro na sociedade brasileira, relacionando-o sempre diretamente à escravidão. Com isso, o currículo da escola passava uma visão negativa dos povos negros, como coitados e fracassados. Lembro que pouco era falado sobre suas culturas ou sua história sob a perspectiva negra. Essa forma de trabalhar o currículo é predominante porque

Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar. No entanto, alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. (Munanga, 2005, p. 15)

Sendo eu de origem africana, o currículo da escola, em vez de contribuir para meu fortalecimento identitário, foi tentando me dizer/impôr que eu deveria negar minha ascendência. Além do preconceito em ambiente escolar, sentia-me inferiorizada quando a grande maioria dos professores e até mesmo livros didáticos não traziam realmente o valor da cultura africana e sua grande influência em nossa sociedade de forma positiva. Em relação aos livros didáticos, artefatos importantes do currículo da educação básica, cabe destacar que,

não obstante tratar-se de conhecimento produzido sob os signos da objetividade e da neutralidade, os conteúdos dos livros didáticos, tal como o discurso historiográfico, encontram-se atravessados por preconceitos, ideologias, mistificações, exclusões, hierarquizações e silenciamentos. Nesse modo de reproduzir os conhecimentos sistematicamente produzidos, o livro didático revela-se, tal como o discurso histórico, como um produto atravessado por relações de poder, pela disputa em torno do controle da leitura do passado. (Barbosa, 2012, p. 10)

Por muito tempo, fomos expostos ao preconceito reforçado no currículo pelos livros didáticos, muitos deles recheados com uma estrutura discriminatória que subalternizava a imagem do negro perante a sociedade. Lembro-me de que o negro sempre foi associado a um bom trabalhador braçal e que, por esse motivo, ajudou a construir o nosso país, ou seja, o negro foi um ótimo escravo, um excelente serviçal, mas não um sujeito capaz de pensar, de ser um intelectual, de produzir conhecimento.

Essas características foram disseminadas por séculos nos currículos, e o material didático oferecido aos alunos contribuía para reforçar essa versão.

Quando escrevo que a formação inicial precisa incluir a perspectiva antirracista para que os alunos possam analisar o currículo que vivenciaram na educação básica, faço-o porque sei o quanto isso fez falta em minha formação inicial. Só com as reflexões no mestrado me dei conta do quanto meu currículo da educação básica produziu uma imagem negativa da história e cultura africana. Percebo agora o quanto elas têm me fortalecido como mulher negra e o quanto essa discussão contribui para aumentar as fissuras e brechas antirracistas nos currículos da educação básica, nas escolas onde atuo.

Como argumentado ao longo deste item, ultimamente, o currículo branco/ocidental vem sofrendo modificações e sendo problematizado no campo educacional, para uma perspectiva antirracista, mais heterogênea, na qual se consiga valorizar a história e a cultura dos povos africanos nas escolas, para que sua voz não seja mais silenciada. Todas essas mudanças, de certo modo, mesmo já em curso, estão atreladas aos reflexos e consequências da Lei 10.639/2003, que impacta diretamente o currículo da educação de forma positiva. Ela fortaleceu o processo de descolonização do currículo, com novas práticas e novos meios adotados, como, por exemplo, uma nova literatura que está surgindo, trazendo consigo mudanças significativas. A valorização da cultura e dos povos negros nas leituras, inclusive por meio de outros livros didáticos (antirracistas), vem ganhando espaço no campo educacional nas salas de aula pelo Brasil e se tornando mais presente no cotidiano escolar.

Além disso, outra mudança é o empoderamento dos professores negros, mais seguros de si em seu dia a dia escolar e com mais autonomia para debaterem as relações étnico-raciais; assim, as mudanças estão acontecendo junto ao processo de valorização dos negros. Como destacam Gomes e Jesus (2013, p. 30), a Lei 10.639/2003 deu legitimidade às práticas antirracistas que já estavam sendo desenvolvidas e fomentou novas práticas: “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”.

Nossos professores vivenciaram um impacto positivo da Lei 10.639/2003, e muitos profissionais, principalmente professores negros, sentiram-se mais respaldados e empoderados para debater assuntos como o racismo e a valorização dos conhecimentos,

dos saberes e da cultura afro, entre tantos outros de extrema importância. Além disso, como já comentado, a lei fomentou, nos currículos da formação inicial, espaços para que o educador repensasse sua importância na construção de um currículo antirracista:

A escola é um espaço que necessita ter atitudes interdisciplinares. Não negando a presença da diversidade cultural no ambiente escolar, é necessário que os/as docentes e os gestores e as gestoras procurem fazer um trabalho de diálogo com essa diversidade. A voz desse diálogo é o trabalho interdisciplinar. Abrindo-se o espaço escolar para todas as culturas, indica-se que nenhuma cultura se constitui em um lugar privilegiado a partir do qual podemos julgar as outras culturas. Cada cultura é a atualização de uma potencialidade do ser humano, em um lugar específico da terra e em um momento específico da história. (Filizola, Botelho, 2019, p. 71)

A lei também contribui para que o educador não se veja e não seja visto como mero transmissor de conhecimento de conteúdo de um currículo supostamente neutro, como sugerem os defensores da Escola sem Partido, que, na verdade, apenas intentam manter a imposição do sujeito branco/masculino/heterossexual/cristão como padrão único:

Os arautos e mentores da “Escola Sem Partido” avançam num território que historicamente desembocou na insanidade da intolerância e eliminação de seres humanos sob o nazismo, o fascismo e similares. Uma proposta que é absurda e letal pelo que manifesta e pelo que esconde. [...] Na expressão de Paulo Freire, não por acaso execrado pelos autores e seguidores da “Escola Sem partido” - educar é ajudar aos jovens e aos adultos a “lerem o mundo”. Um dos argumentos basilares da “Escola Sem Partido” é a tese da “Liberdade de Ensinar”. O que se elimina e combate é justamente a liberdade de educar. O que era implícito desde a revolução burguesa, instruir sim, ainda que de forma diferenciada, mas educar não, agora é proclamado como programa de ação. (Frigotto, 2016, p. 11)

Esse movimento ataca diretamente os movimentos sociais, com destaque para os que lutam contra as desigualdades sociais e raciais. Ele

[...] atua e reage intensamente contra as ações de movimentos sociais, intelectuais e profissionais da educação básica que propõem currículos decoloniais e interculturais, que questionem dinâmicas de poder e submissão baseadas na noção de raça. Em contrapartida, grupos conservadores defendem uma perspectiva educacional pretensamente neutra e propagadora de um passado

idealizado de convívio harmonioso entre os diferentes grupos raciais. (Garcia; Maciel; Teixeira, 2022, p. 19)

Diferentemente da Escola sem Partido, a Lei 10.639/2003 contempla uma concepção de currículo antirracista, na qual o educador desenvolve uma nova postura, pois entende que seu papel vai muito além de mero transmissor de supostos conhecimentos ocidentais/coloniais. Os currículos são vistos como palco para vozes silenciadas e para diversas manifestações culturais; o educador, por sua vez, vê-se como alguém capaz de intervir na colonialidade por meio de um currículo antirracista, na perspectiva de aumentar ou provocar novas brechas e fissuras.

A colonialidade é percebida na persistente hierarquização entre os seres humanos, assim como, nas classificações e estratificações que são impostas às suas produções culturais e materiais. Essas divisões fazem com que, ainda hoje, os conhecimentos das populações historicamente marginalizadas sejam alijados da educação formal. (Café, 2020, p. 3)

Porém, ainda que haja o alijamento de conhecimentos, com ênfase nos conhecimentos negros, ele não tem sido absoluto, graças à força do movimento negro. Como mostramos, o movimento negro produz brechas e fissuras no conhecimento ocidental e consegue pôr em circulação conhecimentos africanos, mesmo nos currículos mais colonizados e em tempos de movimentos conservadores, como a Escola sem Partido. Isso não significa ignorar que,

Em suma, a escola, ontem e hoje, no Brasil, tem estado a serviço da colonialidade, caracterizando-se como um espaço de eliminação, quando deveria ser de identidades, respeito e valorização das diferenças, pois a educação formal não é orientada por um currículo pluricultural. (Café, 2020, p. 11)

De fato, essa é a escola com seu currículo branco/ocidental/colonial, mas, no seu interior, como vimos, por causa da luta do movimento negro, existem fissuras e brechas, e é sempre possível fortalecê-las e construir outras. Dessa forma, vamos construindo um currículo antirracista, sabendo que essa é uma demanda histórica; a própria história mostra que, se não fosse pela luta e resistência, nem sequer o direito de estar na escola existiria. No processo de construção do currículo antirracista, o movimento negro, ontem e hoje, tem sido protagonista.

2.3 IMPORTÂNCIA DE PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Considerando os conhecimentos produzidos pelos estudos étnico-raciais e o atual cenário educacional brasileiro, é de extrema importância trabalhar e introduzir conteúdos, ações, planos e projetos voltados inteiramente para assuntos raciais (cultura africana e afro-brasileira) no currículo escolar, isto é, precisamos incluir práticas antirracistas nos currículos. Para que tenhamos um currículo com justiça racial, é necessário que ocorra um conjunto de atitudes e práticas no decorrer do ano letivo, planejadas para incluir conteúdos da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos, combatendo sistematicamente o racismo.

Como educadores, é preciso que tenhamos a formação e o compromisso ético para desenvolver e adotar práticas antirracistas no currículo escolar. Os alunos têm o direito de ter uma educação com práticas antirracistas, como garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Esse direito não pode mais deixar de ser assegurado, principalmente pelos prejuízos que sua falta causa, sobretudo para alunos negros.

O movimento negro do século XXI, vendo o panorama de racismo, preconceito e discriminação racial, consequências de uma educação eurocêntrica nas escolas, buscou mecanismos para valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira, bem como para a promoção da igualdade racial na escola. Foi por esse histórico de lutas que a Lei nº 10.639/03 foi promulgada. Entretanto, apesar da obrigatoriedade do cumprimento da lei em todos os segmentos de ensino e, de maneira multidisciplinar, na educação básica, há um desconhecimento dessa legislação por parte dos professores. Tal desconhecimento faz com que importantes artigos da LDB deixem de ser cumpridos, o artigo 26-A e o artigo 79-B, e assim perpetuam-se práticas racistas e discriminatórias no âmbito escolar. (Silva, Costa, 2018, p. 18)

Fica entendido que a existência de práticas antirracistas no currículo hoje é uma demanda e um direito, em função das lutas do movimento negro. Graças a ele, nós, negros e negras, começamos a conquistar nosso espaço e, junto com isso, o empoderamento do nosso povo. O movimento negro teve e tem extrema influência na criação de leis educacionais que trouxeram mudanças curriculares. Os alunos negros, por muito tempo, sofreram com o descaso do currículo no que se refere aos conhecimentos da população negra e às práticas antirracistas.

Com pouca efetividade no campo educacional, mesmo se tratando de uma lei de caráter de obrigatório, nas últimas décadas, abriram-se brechas para a inclusão de práticas antirracistas nos currículos:

A aprovação da Lei 10639/03 impôs algumas demandas para os sistemas de ensino, dentre elas, a formação continuada dos professores para desenvolvimento de atividades envolvendo as relações étnico-raciais e uma nova concepção de currículo. Evidentemente que essa ainda se constitui em tarefa difícil, pois até a década de 1970 os currículos de formação baseavam-se no modelo da racionalidade técnica, instrumentalizando os docentes para o emprego de teorias e técnicas que deveriam resolver os problemas da prática. É só a partir dos anos 1980 que as questões políticas e sociais passam a ser vistas como importantes no processo de formação. Posteriormente, a partir dos anos 1990, outras questões passam a fazer parte, de forma mais contundente, das discussões sobre formação de professores: saberes docentes, pensamento do professor, trabalho docente e sua relação com a política educacional, relações de gênero e sexualidades, relações étnico-raciais, dentre outros. (Eugênio; Santana, 2018, p. 59)

As culturas e os conhecimentos dos povos africanos têm sido incorporados, principalmente por professores negros, que introduzem práticas antirracistas nos currículos. A luta continua para que cada vez mais professores percebam que, ao não valorizarem o contexto histórico dos povos negros, não valorizam seus alunos negros. Da mesma maneira, a luta continua para que cada vez mais professores notem a necessidade de um currículo com práticas antirracistas. Essa luta é fundamental, pois, muitas vezes,

As práticas escolares adotadas pelos professores em sala de aula não valorizam a História e a trajetória dos alunos negros. Alunos e grupos organizados da sociedade cobram o trabalho do conteúdo da LDB alterada pela Lei 10639/03, que versa sobre a inclusão da história e cultura negra dentro da sala de aula, no entanto, não se cumpre. Ademais, se esbarra na pouca ou quase nenhuma formação do corpo docente para que a implementação da Lei seja efetivada, restando ao profissional uma busca solitária de materiais e estratégias sobre a História e Cultura Afro-brasileira. (Gonçalves, 2018, p. 436)

Além disso, como já apontamos, o conteúdo voltado para os povos negros muitas vezes é simplesmente transmitido de forma errônea e negativa. A figura do negro sistematicamente está atrelada a posições de inferioridade e subalternização, e isso é

consequência de um currículo colonizado. Daí a importância de práticas de educação antirracista, cujo fomentador é o professor, responsável pela disseminação do conteúdo. Nesse sentido, deve-se destacar que:

A crítica de que o currículo da educação básica serve aos interesses da classe dominante, ainda que continue necessária, não dá conta de mostrar todos os efeitos para os diferentes grupos da sociedade, nem de pensar formas de construir uma educação que contemple a heterogeneidade cultural da sociedade brasileira. Da mesma forma, a percepção de que o currículo da educação básica veicula uma visão estereotipada das classes sociais é insuficiente. Os estudos afrobrasileiros, por meio de suas pesquisas, mostram a existência de inúmeros estereótipos da raça negra que circulam no currículo da educação básica, sem que sejam vistos como formas estratégicas de posicionar os sujeitos afro-brasileiros nas margens da sociedade. Os estereótipos, porque pautados numa representação negativa dos negros, congelam a identidade dos negros no tempo e no espaço. (Backes, 2013, p.17)

O currículo da educação básica tem uma história marcada pelo eurocentrismo, que produziu um conjunto de estereótipos em relação aos negros, comprometendo a valorização dos povos africanos. Por isso, é tão importante e necessário que o currículo passe a contemplar cada vez mais práticas para valorizar a diversidade, incluindo a questão étnico-racial. Contemplando-se as práticas antirracistas, as visões estereotipadas presentes no currículo apontadas por Backes (2013) serão paulatinamente desconstruídas.

Backes (2013) também lembra que somente a cultura hegemônica é valorizada no currículo da educação básica, dificultando o processo de aprendizagem de outros sujeitos, notadamente negros. Nesse processo, há exclusão de alunos negros, vistos de modo estereotipado porque não se enquadram na lógica hegemônica, pautada no sujeito branco, masculino, heterossexual, cristão. É importante que a educação e o currículo derrubem os estereótipos e valorizem a diversidade – uma educação e um currículo que desenvolvam práticas antirracistas:

O reconhecimento de que a cultura hegemônica, ao ser colocada como a que deve ser valorizada, dificulta o processo de aprendizagem, bem como a afirmação das identidades dos alunos de outras culturas, e de que o currículo da educação básica deveria ser organizado considerando as diferentes culturas da sociedade brasileira foi um passo importante. Porém, foi insuficiente para a construção de um

currículo da educação básica desenvolvido com base na pluralidade cultural, marca da sociedade brasileira. (Backes, 2013, p. 17)

Um currículo que contemple a pluralidade cultural brasileira, necessariamente, incorpora práticas antirracistas, provocando a inclusão de alunos, professores e comunidade, gerando acolhimento e respeito pelas diferenças e tendo como consequência a ruptura do paradigma eurocêntrico. Como já escrito nesta dissertação, precisamos desconstruir os padrões racistas na formação dos sujeitos alunos e professores, e é importante que todos sejam afetados nesse processo.

Reforçamos que, para as práticas antirracistas ganharem maior espaço nos currículos, algumas mudanças precisam acontecer, como a descolonização dos currículos e a aplicação efetiva da Lei 10.639/2003 durante todo o ano letivo, pois

[...] é importante salientar que, mesmo após 20 anos passados de implementação da Lei 10.639/03, a escola ainda mantém a centralidade do currículo em saberes universais hegemônicos determinados pelo eurocentrismo dominante, deturpando os princípios da mesma. Dessa forma, as ações pedagógicas acerca da diversidade étnica na escola, mesmo com a instituição da lei, continuam sendo panfletárias, vendidas, estereotipadas, unilaterais e mentirosas, que não acontecem verdadeiramente. O negro continua sendo pauta apenas na “Semana da Consciência Negra” em novembro, e depois os conteúdos retornam para as epistemes eurocêtricas. Infelizmente a escola tem data e período para tratar de modo superficial essas temáticas, que não são inseridas de fato no currículo e em seu projeto político-pedagógico. (Santos, 2024, p. 3)

Santos (2024) aborda questões ligadas à nossa história, marcada pela negação do racismo e pela exclusão dos conhecimentos africanos do currículo escolar. Isso explica a extrema relutância em colocar em prática a Lei 10.639/2003, principalmente por parte do poder público. Muitas secretarias de educação nem sequer têm um núcleo específico para tratar dessa demanda. Sou professora e, por estar diretamente ligada ao sistema, sei que as secretarias deixam a desejar nesse quesito, ficando para os professores as práticas de educação antirracista, professores esses que precisam ser sensibilizados e formados para a importância de trabalhar com uma educação que saiba valorizar a cultura dos povos negros.

Sabemos que, a partir do momento em que tivermos mais ações e práticas antirracistas inseridas no currículo da educação básica, em seguida teremos uma transformação racial e social pelo país, como a diminuição de casos de racismo e uma

população mais consciente, que valoriza aqueles que foram silenciados e deixados à margem da sociedade por tanto tempo, os povos negros. Os níveis de discriminação racial ainda latentes na nossa sociedade certamente diminuirão. É fundamental que mudanças pedagógicas ocorram imediatamente para que as práticas antirracistas ganhem cada vez mais espaço nos currículos e contribuam para a compreensão da importância dos negros no Brasil, bem como para que a própria educação se avalie e perceba o quanto, historicamente, por meio do seu currículo hegemonicamente branco, tem contribuído para a manutenção da discriminação no Brasil:

Entender qual a importância do negro ao longo da história do Brasil é fundamental para compreendermos como a discriminação racial foi se constituindo a partir dos diferentes papéis que negros e brancos passaram a ocupar na sociedade. Porém, igualmente necessário se faz olhar para os aspectos implícitos deste processo, como os manifestos pelo sistema educacional brasileiro por meio das práticas educativas que muito contribuíram para a formação da discriminação racial tão presente em nosso país. (Guimarães; Pinto, 2016, p. 512)

A educação, historicamente, foi negligente com a história e a cultura africanas, contribuindo para a manutenção do racismo e reproduzindo-o no interior de seus currículos. Currículos eurocêntricos, cheios de visões estereotipadas, colaboraram para o processo de discriminação racial na nossa sociedade. Os currículos não podem mais deixar de incluir a educação antirracista. Precisamos de um currículo com práticas antirracistas que combatam o mito da democracia racial e o ideal de branqueamento.

Novamente, vale enfatizar que o movimento negro brasileiro, por meio de sua luta, conseguiu que o Estado brasileiro, a partir dos anos 1990, reconhecesse que há racismo no Brasil; em função da luta do movimento negro, o Estado começou, embora de forma insuficiente, a criar algumas políticas de ações afirmativas. As políticas de ações afirmativas são

[...] um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (Gomes, 2001, p. 135)

O próprio campo da educação, também em função da luta do movimento negro, começou a pensar em uma educação para as relações étnico-raciais, hoje

entendida como educação antirracista, que tem afetado os currículos das escolas. Antes desse reconhecimento por parte do Estado, a

[...] realidade social, estruturada pelo mito da democracia racial e pelo ideal de branqueamento, manteve intacto o padrão de relações raciais brasileiro, não sendo posto em prática nenhum tipo de política que pudesse corrigir as desigualdades raciais. Isto aconteceu desta forma simplesmente porque a interpretação hegemônica acerca das relações raciais brasileira, até mesmo entre setores progressistas, não identificava nenhum problema de justiça racial. Está vedada, portanto, a possibilidade de intervenção organizada na realidade, restando à população de cor a via da infiltração pessoal, que obviamente não possui alcance coletivo. (Bernardino, 2002, p. 273)

Entretanto, mesmo com as ações afirmativas e o reconhecimento por parte do Estado de que há racismo, o mito da democracia racial e o ideal de branqueamento não deixaram de existir no Brasil e no currículo. O mito da democracia racial continua sendo notado de forma explícita no currículo escolar, pois ainda é comum conviver com pessoas que acreditam que a discriminação racial não existe. A força do mito faz com que uma grande parcela da população e de professores não identifique o racismo nos currículos. Por isso, a adoção de práticas antirracistas que intervenham no currículo colonizado é tão importante no contexto atual.

CAPÍTULO 3 - PRÁTICAS CURRICULARES ANTIRRACISTAS: A PERSPECTIVA DE PROFESSORES NEGROS

3.1 A IMPORTÂNCIA DA LEI 10.639/2003 NA PRÁTICA PEDAGÓGICA SEGUNDO PROFESSORES NEGROS

Como já destacado, a Lei 10.639/2003 vem ganhando espaço nas instituições de ensino no Brasil. Para que ela contribua cada vez mais para o desenvolvimento de uma educação antirracista, é importante investigar, como diz Gomes (2011), as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes. Esta pesquisa soma-se a tantas outras (Gomes, 2011, 2021; Silva, 2011; Silva e Costa, 2018; Souza, 2020; Silva, 2023; Santos, 2024) que colaboram para que se tenha um melhor entendimento dessa realidade:

Entende-se que, para avançar na compreensão do desenvolvimento da política antirracista na educação por meio da implementação da Lei 10.639/2003 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como conhecer seus limites, saber ações e opiniões de gestores, docentes e estudantes, faz-se necessário mapear e analisar as práticas pedagógicas que vêm sendo realizadas e ouvir os principais sujeitos desse processo. (Gomes, 2011, p. 22)

Entende-se com Gomes (2011) que é necessário ouvir as opiniões dos gestores, docentes e estudantes e analisar as práticas pedagógicas realizadas em decorrência da Lei 10.639/2003 desde sua criação. Neste caso, por meio de entrevistas semiestruturadas com professores negros que participam do movimento negro, foi possível identificar práticas pedagógicas antirracistas de professores negros em sala de aula.

Lembramos que os sujeitos da pesquisa – professores negros da educação básica, envolvidos de forma direta e indireta com o movimento negro – foram

entrevistados de maneira presencial. De forma direta, porque participam de um movimento negro institucionalizado, e indireta, porque lutam contra o racismo em diferentes espaços, incluindo os currículos escolares.

A primeira professora entrevistada é da área da Educação Infantil e formada em Pedagogia. Ligada diretamente ao movimento negro, utiliza metodologias em que enfatiza a valorização da cultura dos povos negros. A professora aponta a importância da lei, reconhecendo que ainda não está totalmente implementada e que, em muitas escolas, houve poucas transformações para o desenvolvimento de práticas antirracistas:

Eu entendo como ganho significativo, desde que as instituições façam a lei sair do papel, pois nós sabemos que essa lei existe há mais de 20 anos e que, **na maioria das escolas, não temos grandes avanços diante dessa temática**. Os alunos não estão sendo beneficiados com a lei; nas faculdades e universidades também. Mesmo assim, não é matéria de grade curricular obrigatória. Então, acredito que, para que ela seja uma prática pedagógica construtiva, precisa ser componente curricular de todas as disciplinas da grade curricular como disciplina essencial dentro do currículo das escolas e das universidades. (Professora Jurema)

Gostaria de chamar atenção para a fala da professora: são mais de 20 anos da Lei 10.639/2003, e ainda encontramos uma enorme resistência à sua aplicação. A professora entrevistada relaciona essa dificuldade à formação dos professores, vindo ao encontro do que os autores do campo das relações étnico-raciais também evidenciam. Como mencionado no primeiro capítulo desta dissertação, a não aplicação da lei está relacionada à formação dos professores, que, em geral, ou não contempla as relações étnico-raciais, ou as aborda de modo superficial: “Outrossim, não se pode deixar de considerar o campo de formação dos educadores, uma vez que, por carência de formação, muitos não reconhecem a importância da história e da cultura africana para a compreensão da verdadeira história do Brasil” (Gonçalves, 2018, p.435).

Para o professor Pedro, graduado em Matemática e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), a Lei 10.639/2003, desde sua criação, trouxe mudanças na educação. O professor sublinha a importância de práticas que valorizem a diversidade étnico-cultural do Brasil e explica como a lei gera consequências positivas na educação:

A legislação reconhece a importância de valorizar a diversidade étnico-cultural do Brasil, contribuindo para uma educação mais

inclusiva, que reflita a pluralidade da sociedade brasileira. Incluindo o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, a lei busca combater estereótipos, preconceitos e discriminações raciais enraizadas na sociedade brasileira, promovendo a valorização da contribuição dos afrodescendentes para a construção do país. Representa, dessa forma, um avanço significativo na promoção da igualdade racial e na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, onde a diversidade é reconhecida, valorizada e respeitada. (Professor Pedro)

Pelas falas desses dois sujeitos entrevistados, observa-se que a implementação da Lei 10.639/2003 é importante e modificou a educação, mas ainda é discreta em muitas escolas; mesmo assim, vem surtindo efeitos na educação básica. É possível notar, embora de forma tênue, avanços no campo educacional mediante ações e práticas pedagógicas antirracistas no dia a dia escolar. Pode-se dizer que as falas dos professores entrevistados se aproximam de Gomes (2013) quando escreve:

Por mais que ainda tenhamos resistência em relação ao teor dessa Lei que altera a LDB e suas Diretrizes Curriculares, e por mais que o seu cumprimento ainda esteja aquém do esperado, é preciso reconhecer que a sua aprovação tem causado impactos e inflexões na educação escolar brasileira, como: ações do MEC e dos sistemas de ensino no que se refere à formação de professores para a diversidade étnico-racial; novas perspectivas na pesquisa sobre relações raciais, no Brasil; visibilidade à produção de intelectuais negros sobre as relações raciais em nossa sociedade; inserção de docentes da educação básica e superior na temática africana e afrobrasileira; ampliação da consciência dos educadores de que a questão étnico-racial diz respeito a toda a sociedade brasileira, e não somente aos negros; e entendimento do trato pedagógico e democrático da questão étnico-racial como um direito. (Gomes, 2010, p. 21)

Entende-se com Gomes (2013) e os professores entrevistados que há resistência para a aplicação da Lei 10.639/2003, porém, desde a sua aprovação, alguns impactos estão sendo causados na educação, e mudanças significativas em prol de uma educação antirracista podem ser observadas nos currículos de várias escolas da educação básica. Também podemos afirmar que os professores negros são protagonistas nesse meio. A expansão de práticas antirracistas em sala de aula deve-se, sobretudo, à presença de professores negros comprometidos com uma educação antirracista, como podemos ver no fragmento da entrevista da professora:

Consciente estou de que a minha parcela de contribuição estou fazendo, tanto quanto profissional, mãe, educadora, contadora de histórias, e a parcela de amor, carinho e afeto que consigo ver diante dos olhos das crianças com a idealização da Preta Princesa, já consigo semear e entender que frutificará. Sigamos, lindeza, pois a caminhada é longa, e a fé, infinita. (Professora Jurema)

O apreço pela causa antirracista está presente nas falas de professores negros trazidas nesta dissertação. Esse apreço é perceptível aos olhos de quem está de fora, sejam alunos, comunidades ou corpo docente. Entendemos que tamanho empenho e dedicação se dão pelo fato de que professores negros, pertencentes ao movimento negro, conhecem as dores e mazelas que o racismo causa em uma sociedade, o que acarreta a desigualdade social. Os professores negros, assim como o movimento negro historicamente defende, veem na educação um meio de conscientizar a sociedade. Os professores negros empoderados estão se destacando com práticas antirracistas na sala de aula, sendo esses também conhecedores da Lei 10.639/2003, que, dia após dia, está ganhando espaço no currículo da educação básica.

O professor desenvolve um papel que vai muito além do que somente ensinar conteúdos básicos, pertencentes ao currículo escolar; ele tem o poder de influenciar a formação do ser humano em vários aspectos, incluindo a dimensão antirracista. Sendo assim, é possível entender que o professor negro empoderado exerce uma função importante ao adotar práticas antirracistas no currículo escolar, incluindo atividades que envolvem a valorização da cultura dos povos negros. Para professores negros empoderados e conhecedores da Lei 10.639/2003, esse é um compromisso ético e político.

Ainda sobre a importância da lei para professores negros, analisamos outra fala, agora do professor Miguel, que leciona em turmas do 6º ano ao Ensino Médio.

Importante para resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil, uma vez que, em muitos lugares no Brasil, ainda há muitos preconceitos. Vivemos em um país com altos índices de racismo, e esse tipo de mudança só irá ocorrer através da educação. Eu acredito na educação. A escola, no caso, seria o pontapé inicial para que essas mudanças ocorressem. Como aprendemos com Paulo Freire, só a educação muda, lembrando também que as lutas sociais fazem a diferença nesse processo. (Professor Miguel)

Na fala do professor Miguel, é possível entrever que ainda vivemos em um país com casos extremos e recorrentes de racismo, impactando diretamente a qualidade de vida da população negra. Pode-se afirmar que a fala do professor Miguel vem ao encontro do que o campo da educação étnico-racial denuncia:

O negro é duplamente discriminado no Brasil, por sua situação socioeconômica e por sua cor de pele. Tais discriminações combinadas podem explicar a maior prevalência de homicídios de negros vis-à-vis o resto da população. Discutimos que, teoricamente, o racismo faz aumentar a vitimização violenta das populações negras por dois canais, um indireto e o outro direto. (Cerqueira; Moura, 2014, p. 81)

A fala do professor Miguel deixa em evidência a importância dos movimentos e lutas sociais, pois nós, negros, só conquistamos o que conquistamos até aqui graças aos movimentos sociais e, especialmente, ao movimento negro. Nunca é demais lembrar que a própria Lei 10.639/2003 foi resultado da luta do movimento negro:

A referida lei, um dos maiores resultados das articulações do movimento negro com o Estado, teve, em sua construção, a ação direta de militantes do movimento negro contemporâneo, como se observa no depoimento concedido por Edson Cardoso, liderança do movimento negro em Brasília, que atuou como chefe de gabinete do deputado federal Florestan Fernandes (PT-SP) entre 1992 e 1995, e do deputado federal negro Ben-Hur Ferreira (PT-MS) entre 1999 e 2000 e entre 2002 e 2003, que narrou, a partir de sua vivência no Congresso Nacional, como foi o processo de construção e de tramitação do projeto de lei que seria sancionado pelo recém-eleito presidente Lula, em 9 de janeiro de 2003 (Pereira, 2017, p. 23)

Como já apontado, a Lei 10.639/2003 foi uma das maiores conquistas do movimento negro. Sua construção teve ligação direta com os militantes do movimento, com o objetivo principal de trazer mudanças significativas para o currículo, alterando a LDB e estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da cultura e história afro-brasileira.

Inserir a cultura africana e afrodescendente na escola representa não só uma conquista do movimento negro e dos estudiosos do tema ao longo dos últimos anos, mas de toda a população brasileira, além de favorecer a educação como um todo, pois, devido ao modo silenciado que se configurou com a ausência dessa discussão, muito da riqueza cultural do Brasil foi perdida, pouco explanada e/ou pouco conhecida, o que ocasionou

reflexões negativas acerca das relações étnico-raciais nas escolas. (Oliveira; Cunha, 2012, p. 2)

Com a paulatina implementação da Lei 10.639/2003, a educação e a sociedade vêm sendo favorecidas culturalmente. O acesso ao conhecimento e aos valores e conhecimentos da cultura dos povos negros é importante para que os brasileiros compreendam suas raízes históricas e culturais. Esses conhecimentos e valores são fundamentais para superar o racismo, que tem sua gênese na hierarquização cultural e racial construída no período colonial. A presença da história e cultura africana nos currículos, protagonizada pelos professores negros, conduz para um currículo antirracista. As salas de aulas brasileiras são os melhores espaços para a disseminação e conscientização social, por meio da inclusão de práticas antirracistas.

A Lei 10.639/2003 ainda é desconhecida para alguns professores, infelizmente; daí a importância da sua disseminação no meio educacional. Sou professora negra, convivo diariamente com inúmeros educadores, e, em algumas conversas informais entre professores, é possível notar que alguns deles desconhecem a Lei 10.639/2003. Quando ela lhes é apresentada, mostram-se surpresos e, muitas vezes, receptivos, acreditando que ela dá respaldo para práticas antirracistas no ambiente escolar.

Bem diferente é o caso dos entrevistados. Todos conhecem bem a lei e aplicam-na no currículo: “Para mim, é de suma importância o ensino da cultura afro na escola, pois contribui para a diminuição de casos de racismo em ambientes escolares e conscientização dos demais” (Professor Bruno). O que o professor Bruno destaca também é sistematicamente lembrado pelos pesquisadores do campo étnico-racial. Como podemos ver:

Além disso, a Lei 10.639/2003 tem sido um importante instrumento para o combate ao racismo e para a promoção da igualdade racial no país. Ao trazer à tona a contribuição dos povos africanos e afrodescendentes para a formação da sociedade brasileira, a lei ajuda a desconstruir estereótipos e preconceitos arraigados, promovendo a valorização da diversidade étnico-racial. Para garantir uma implementação efetiva da Lei 10.639/2003, é necessário investir em políticas públicas que promovam a formação de professores, a produção de materiais didáticos inclusivos e a conscientização da sociedade sobre a importância da temática afro-brasileira. (Araújo; Nogueira; Guerra, 2023, p. 17.397)

A Lei 10.639/2003 tem sido uma ótima aliada no combate ao racismo. Ela possibilita desconstruir ideias racistas e quebrar os padrões eurocêtricos que perduram nos currículos:

A educação étnico-racial busca desconstruir estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade, proporcionando uma visão mais ampla e crítica da história e cultura afro-brasileira e africana. Essa abordagem permite que os estudantes compreendam a importância da contribuição dos povos negros na formação da identidade brasileira, reconhecendo sua relevância e valorizando sua cultura. (Araújo; Nogueira; Guerra, 2023, p. 17.397)

A desconstrução de estereótipos e preconceitos acontece e é promovida, em grande parte, por meio da educação antirracista desenvolvida por professores negros, como os entrevistados nesta pesquisa. Muitos professores negros mostram nos currículos as aflições impostas pelo racismo e entendem a importância da contribuição dos povos negros na sociedade brasileira. Eles desconstróem a imagem do negro como escravo e colocam em relevo seu conhecimento, cultura e história. Se a educação vem contribuindo no combate ao racismo, isso se deve, principalmente, à atuação de professores negros – com ênfase em professores negros empoderados, como os entrevistados nesta pesquisa.

O professor Carlos, graduado em Letras, com mestrado em Teoria Literária e doutor em Linguística pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), também comenta a importância da Lei 10.639/2003.

Considero essa lei como um marco na educação brasileira, pois ela tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. Dessa forma, estabelece poderes para nós, educadores, trabalharmos esses temas em sala de aula sem sermos chamados de manipuladores ideológicos, além de colocar o Dia da Consciência Negra como data prevista no calendário escolar. Dessa forma, o negro ganha mais visibilidade dentro da sociedade. (Professor Carlos)

Para Carlos, a lei surge como um marco histórico na educação brasileira, pois, por intermédio dela, muitos avanços consideráveis foram conquistados. O professor faz uma observação importante sobre o respaldo que a lei traz para os professores trabalharem com a temática étnico-racial sem que sejam coagidos ou sofram algum tipo

de retaliação do sistema ou da própria comunidade. A lei, segundo o professor, possibilita trabalhar de forma mais tranquila e empoderada.

3.2 PRÁTICAS ANTIRRACISTAS DOS PROFESSORES NEGROS

As práticas antirracistas estão conquistando espaço pouco a pouco nas salas de aulas, mas há muito a ser feito. Como poderemos observar na fala do professor Pedro, a seguir, o docente precisa desenvolver muitos trabalhos burocráticos, e o calendário escolar tem períodos limitados para trabalhos, feiras e apresentações para valorização dos povos negros. Entretanto, professores negros empoderados vêm encontrando brechas em suas disciplinas para as práticas antirracistas.

Devido aos compromissos com prazos e planejamentos e ao sistema burocrático escolar, não trabalho com a frequência que deveria e gostaria. Porém, faço os questionamentos sempre que posso. Talvez o currículo não favoreça tanto, pois sou de Exatas; mesmo assim, faço a minha parte. (Professor Pedro)

Existem certos entraves para práticas antirracistas em sala de aula, seja pelo currículo, seja pelo excesso de burocracia e pelo controle externo exercido. Com isso, ainda não temos um solo fértil para a implementação de práticas antirracistas e a consequente valorização da história e cultura africana. É possível notar essa realidade na fala do professor Pedro, homem negro e conhecedor da Lei 10.639/2003, que reconhece que não a implementa com a frequência que gostaria. Ele cita também o fato de trabalhar com a disciplina de Matemática, que tem um histórico ligado às avaliações em larga escala, o que muitas vezes leva a escola a exercer controle maior sobre a atividade dos docentes. No entanto, os professores empenham-se em desenvolver práticas antirracistas em sala de aula. Há de se destacar também que, apesar de o professor reconhecer que não trabalha de modo marcante com a temática, sua presença e a forma como se posiciona é fundamental para um currículo antirracista, pois

Além de transmitir conhecimento com empatia e dedicação, esses profissionais conscientes da luta antirracista influenciam todos a seu redor. Eles constituem os guias essenciais dos estudantes, orientando-os a compreender a importância da igualdade e da justiça social. Entendemos que a educação por

eles promovida transcende a mera transmissão de informações, sendo, na verdade, a construção ativa de um mundo onde cada criança se percebe como parte vital, reconhecendo e valorizando suas raízes culturais. (Cavalleiro, 2024, p.9)

Cavalleiro (2024) argumenta que os professores que estão em salas de aulas em prol de uma educação antirracista são decisivos para a construção das identidades das crianças negras, no sentido de elas conseguirem perceber e valorizar suas raízes culturais. São professores que rompem paradigmas e estereótipos impostos pelos colonizadores e perpetuados durante tanto tempo em nossa sociedade e nos currículos; são profissionais que, com seu trabalho, têm o mérito de impactar diretamente as questões raciais e sociais por meio de práticas antirracistas, que se refletem diretamente em uma sociedade mais consciente, diminuindo a desigualdade racial.

Precisamos que haja cada vez maior inserção de práticas antirracistas nos currículos, cumprindo a Lei 10.639/2003. Os professores negros entrevistados para esta dissertação, assim como outros professores negros, estão assumindo um papel fundamental de mudança de concepções e práticas educacionais. Além de serem professores, assumem um papel de representatividade importante no campo educacional.

Segundo as pesquisas do campo étnico-racial, algumas instituições de ensino (para ser mais realista, a grande maioria das secretarias de educação) trabalham com assuntos relacionados às questões raciais e à valorização dos povos africanos somente em datas previstas no calendário escolar, isto é, em novembro. No decorrer do ano letivo, não se observa empenho nesse trabalho por parte das secretarias, o que faz com que a Lei 10.639/2003 alcance seus objetivos apenas parcialmente.

Com o pouco envolvimento das secretarias, a responsabilidade de colocar em prática a Lei 10.639/2003 fica restrita aos professores. A professora Jurema apontou que trabalha sempre assuntos referentes às relações étnico-raciais e à valorização da cultura afro-brasileira: “Todo tempo, quando vejo, já estou entrando no assunto e cada vez mais me interesse em estudar, conhecer sobre minhas raízes, ancestralidade, para poder compartilhar com as novas gerações” (Professora Jurema). O interesse em abordar essa temática fica nítido e vai além de simplesmente pôr em prática a Lei 10.639/2003 por ser obrigatória; a professora entende a importância de ser negra, a importância de ser uma educadora negra. Tendo ciência disso, adota práticas antirracistas constantemente

em seu cotidiano escolar. A forma como a professora atua pode ser explicada pelo que escreve Cavalleiro:

A educação antirracista reconhece o ambiente escolar como um espaço privilegiado para a realização de um trabalho que possibilite o conhecimento respeitoso das diferenças raciais, bem como dos indivíduos pertencentes a grupos discriminados. É condição para a realização de uma educação antirracista o reconhecimento da diversidade presente nas escolas e o compromisso por parte dos educadores. (Cavalleiro, 2001, p.149)

Os professores entrevistados desenvolvem uma educação antirracista porque reconhecem que a escola é um ambiente fértil para novas práticas sociais e, em especial, para práticas antirracistas, que buscam reconhecimento e respeito para os povos negros e todo o seu contexto histórico. Eles reconhecem que a escola não deve excluir, como já fez durante tantos anos, e deve acolher e possibilitar que todos sejam tratados bem, sem discriminação. A professora Jurema, ao adotar as práticas antirracistas, entende, assim como Cavalleiro (2001), que a escola é um ambiente propício para essas práticas.

O professor Miguel, falando sobre trabalhar com práticas antirracistas em sala de aula, diz o seguinte:

Sim. Sempre que posso, valorizo essa cultura que, no caso, é a minha também e será das minhas descendências. Não tem como “cansar” na luta do combate contra o racismo. Infelizmente, as escolas ainda não possuem políticas que funcionem nesse quesito. Tudo fica muito aberto e a critério de professores, que muitas vezes nem valorizam os povos negros. (Professor Miguel)

O professor Miguel tem o entendimento de-que é importante adotar práticas antirracistas em sala de aula, e um dos principais motivos é justamente por ser negro, ou seja, podemos perceber que o apreço pela causa é bem maior por ser negro. Lembro-me de que, quando criança e adolescente, poucas práticas antirracistas, ou quase nenhuma, eram adotadas por professores em sala de aula. Hoje, empoderada, sempre levo para a sala assuntos pertinentes ao tema e tenho como princípio trazer o conhecimento real e a valorização dos povos negros.

De acordo com o comentário feito pelo professor, o sistema continua falho quando se trata de ações de combate ao racismo. No que se refere às escolas, pode-se depreender que há lacunas na implementação de políticas educacionais em prol das

relações étnico-raciais. Como já observado, isso tem a ver com a colonialidade, que marca os currículos, produzindo hierarquias nas relações sociais segundo o critério da raça:

Se faz necessário jogarmos luz ao entretecimento da colonialidade e do racismo, principalmente como hierarquias estruturantes das relações sociais na América Latina e, em especial, no Brasil. Bem como, a decolonialidade e o antirracismo como caminhos para a transformação social, com ênfase nas práticas de resistências negras desenvolvidas por professoras/es comprometidas/os com a educação libertadora, por meio de uma educação intercultural crítica e na construção de uma sociedade fraterna, equânime e verdadeiramente democrática. (Pinheiro, Paula, 2022, p. 11)

Quando pensamos em uma educação antirracista, logo remetemos o pensamento a professores negros, que já são sinônimos de força e resistência, por todo o contexto histórico e experiência de vida. Quando olhamos para sua atuação como educadores negros nas salas de aulas, conseguimos notar toda sua resistência e ancestralidade mediante uma educação libertadora que visa a desmistificar e trazer à tona verdades que foram encobertas, deturpadas por um olhar eurocêntrico e racista, que inferiorizou, subalternizou e feriu valores de uma cultura rica em saberes, os quais vêm ganhando espaço, principalmente, pela força e resistência de professores negros.

As práticas antirracistas são uma batalha para professores negros empoderados:

Sim, pois a comunidade escolar precisa ter letramento racial e saber que conhecimento, dignidade e ética não são definidos por cor de pele. Existe uma batalha onde ainda estamos longe de alcançar a vitória. O trabalho em sala de aula é fundamental para a diminuição de casos de racismo. (Professor Bruno)

O professor Bruno utiliza o termo “letramento racial”, que, segundo Ferreira (2015), significa:

[...] refletir sobre raça e racismo e nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, no ambiente escolar, universitário, em nossas famílias, nas nossas relações sociais. (Ferreira, 2015, p. 138)

O conhecimento das questões raciais é primordial para o desenvolvimento de uma sociedade igualitária, que reconhece os direitos de todos, tendo como reflexo

menores índices de desigualdade e discriminação racial. Nesse sentido, acabar com o mito da democracia racial é fundamental:

A problematização das relações étnico-raciais no Brasil é sempre marcada por conflitos. Com raízes profundas, o racismo estrutural, ao encontrar seu fundamento assentado no mito da democracia racial, atravessa quase todas as esferas da atividade humana, sobretudo, no contexto escolar, tornando-se um desafio ao trabalho docente. (Santos, Santos, EL Kadri, 2021, p. 154)

Vivemos o mito da democracia racial em todas as esferas da atividade humana, como citado acima, e trabalhar o letramento racial no currículo das escolas é uma forma de combater o racismo. Há ideias racistas construídas no contexto da colonização que ainda circulam nos currículos e precisam ser desconstruídas por meio das práticas antirracistas, colaborando para o processo de letramento racial. A partir do momento em que o aluno é empoderado por práticas antirracistas, a comunidade também recebe o impacto das mudanças. O letramento racial precisa acontecer nas escolas, envolvendo comunidade e corpo discente e docente, pois por meio dele as pessoas se conscientizam do quanto o racismo é prejudicial em uma sociedade. Por isso, é importante aplicar práticas antirracistas em ambiente escolar, como fazem os professores entrevistados, pois isso contribui para o letramento racial.

As lições do letramento racial implicam compreender que uma pessoa racista só pode ter sido engendrada (ou formada) dentro de uma estrutura racista. Portanto, não seria simplesmente uma atitude nascida da subjetividade. O que não significa que por ser um indivíduo não possa ser responsabilizado. O racismo é crime inafiançável e imprescritível desde a Constituição de 1988 (art. 5º, inciso 42), e a Injúria Racial em vigor desde a aprovação da Lei nº 7.716/1989, no corrente ano, passou a ser tipificada como crime de racismo, com a aprovação da Lei nº 14.532, de 12 de janeiro de 2023. (Conceição, 2023, p. 9)

A formação do ser humano está implicada diretamente com os diferentes contextos nos quais ele convive; portanto, um ser humano não nasce racista, mas sim se torna racista. Ele muitas vezes é influenciado pelo meio racista onde vive, o que não significa que não possa ser responsabilizado pelos seus atos, pois racismo é crime, e o sujeito têm ciência disso. Um caminho viável para diminuir os casos de racismo é trabalhar com o letramento racial, a partir de práticas antirracistas, em ambiente escolar. Conforme avalia a entrevistada Jurema,

O olhar de quem comanda precisa ser equânime. Os gestores, as secretárias, coordenadores e professores atuantes nas escolas, empresas e sociedade em geral precisam ter conhecimentos sobre letramento racial, conduzidos para perceber o outro. Somente assim podemos identificar a sutileza do olhar, da piada, do desdém que traz o racista, que está entranhado nessa sociedade. O primeiro passo é, sim, pela educação e, de maneira consciente e inequívoca, aprendermos sobre nossa origem. (Professora Jurema)

A fala da professora Jurema ressalta o letramento racial, entendendo que deve afetar todos os envolvidos no processo educativo e conscientizá-los para o combate ao racismo, que, como aponta a professora, pode se dar de forma sutil, até mesmo pelo modo de olhar para os negros. Sua fala aproxima-se de Pereira e Braulio (2023, p. 8) quando refletem:

Nesse sentido, o letramento racial – em especial o chamado letramento racial crítico – propõe uma abordagem educacional que busca promover a consciência e a compreensão das dinâmicas raciais presentes na sociedade, incentivando a reflexão dos estudantes sobre o tema e buscando ensejar uma atitude crítica frente a questões de discriminação racial, favorecendo a construção de uma sociedade mais igualitária e inclusiva. Dessa forma, o letramento racial crítico torna-se uma ferramenta poderosa para combater preconceitos e promover o respeito e a valorização das diferenças raciais. (Pereira, Braulio, 2023, p. 8)

O letramento racial e, em especial, o letramento racial crítico são importantes porque, no momento em que tomamos consciência das questões raciais, é possível desenvolver um olhar crítico, com foco em combater os casos de racismo, estejam esses presentes nos currículos ou em outros espaços. Assim, além de incentivar uma reflexão sobre o racismo, estimulando e favorecendo uma atitude crítica de combate às questões de discriminação racial, o letramento racial contribui para criar a consciência do poder que um currículo pode exercer sobre os alunos e demais envolvidos no processo educativo.

Quanto às práticas antirracistas no currículo escolar, a professora Jurema aponta a importância de adotá-las sempre, mas isso, segundo ela, não pode se tornar um fardo, nem um papel específico do professor negro:

Eu já pensei dessa maneira. Achava que eu que deveria dar conta de questões voltadas para a minha cultura, para a minha raça, enaltecendo a cultura do meu povo, porém, diante de vários estudos, eu entendi

que eu, sozinha, não consigo fazer a mudança real necessária para a causa. Precisamos que a sociedade como um todo se empenhe em trabalhar com a temática étnico-racial para que pelo menos se amenize a rotina diária de racismo pela qual passamos. Sigo fazendo meu melhor, a parte que me cabe contribuir para ver uma sociedade equânime, ciente da grande mudança que precisa ser feita por todos. (Professora Jurema)

Professores negros têm o papel fundamental de enaltecer a sua cultura e valorizar a história africana, pois isso impacta positivamente os alunos. Como já apontado, o empenho de professores empoderados existe para a implantação de currículos antirracistas; eles atuam de forma diferenciada ao desenvolvê-los, porém, não podemos limitar essa atuação aos professores negros. Precisamos compreender que todos os professores têm esse papel e que a sociedade como um todo deve empenhar-se em práticas antirracistas. Como afirma a professora Jurema, não se pode atribuir aos povos negros, especialmente aos professores negros, a tarefa de erradicar o racismo nos currículos. O professor Carlos reforça o protagonismo do professor negro empoderado como referência para os alunos negros:

Sim, porque somos referência para outros alunos negros, tento sempre passar a ideia de que o negro, estudando, pode chegar a lugares e cargos altos e ter seu espaço conquistado dentro da sociedade. Isso só depende do seu empenho e envolvimento. Nascemos discriminados e, por esse motivo, temos que nos dotar de conhecimento. (Professor Carlos)

Observando a fala do professor Carlos, entendemos o quanto é importante a representatividade negra na docência, mas é necessário compreender que práticas antirracistas são um dever de todos. A professora Jurema diz que, inicialmente, tinha certeza de que deveria “dar conta” das questões voltadas para a cultura afro nos currículos escolares, porém, com vários estudos, compreendeu que ela, sozinha, não conseguiria realizar a mudança real e que a escola, todos os professores e a sociedade como um todo também precisariam estar empenhados nesse processo de mudança. Não é somente obrigação da professora Jurema desenvolver práticas antirracistas e valorizar a cultura afro, e sim de todos. O racismo ainda é um problema grave em nossa sociedade, refletindo-se diretamente nos currículos, e é recorrente a naturalização do racismo e das desigualdades produzidas por meio dele:

Na educação, a naturalização do racismo e das desigualdades raciais contribuem para negar ou omitir o fato de que esses

fenômenos perversos foram construídos nos processos sociais, históricos e políticos de dominação colonial, cuja colonialidade perdura até hoje. Esse jogo complexo, que se dá imerso em complexas relações de poder, não contribui em nada na construção de uma pedagogia da diversidade e acaba reforçando os seculares preconceitos contra as pessoas negras. Não faz a educação avançar em uma perspectiva emancipatória, antirracista e descolonizadora. Sendo assim, torna-se comum, no Brasil, especialmente na educação escolar básica, julgar e tratar uma situação de discriminação racial como questão de ordem socioeconômica, emocional, dificuldade de aprendizagem, intolerância ou como resultado de uma família “desestruturada”. (Gomes, 2021, p. 441)

De acordo com Gomes (2021), fica evidente que os comportamentos perversos racistas se dão por processos construídos pela dominação colonial, cujas consequências continuam presentes, ano após ano, por meio da colonialidade. Desde o período do Brasil Colônia, vivemos em um contexto racista, mesmo diante de todas as lutas para desmistificação do racismo:

O racismo originou-se a partir de um sentimento de superioridade nutrido por nossos colonizadores portugueses, bem como por todos os europeus. Eles consideravam-se superiores aos demais povos, sentiam-se eleitos para dominarem aqueles que por eles eram considerados inferiores. Por essa razão, ao colonizarem uma região, essa nova colônia era obrigada a deixar seus costumes e crenças para “abraçar” a religião e a cultura europeias. (Araújo; Braga, 2019, p. 268)

O discurso colonial e as suas práticas arrastam-se até os dias de hoje, refletindo-se negativamente nos currículos das escolas pelo Brasil, que privilegiam de modo sistemático os conhecimentos dos colonizadores/ocidentais/brancos, ignorando e inferiorizando o conhecimento, a história e a cultura africana e seus sujeitos:

Nossa sociedade foi alicerçada por ideias estereotipadas e construídas por vezes com respaldo da ciência, para justificar uma “inferioridade” do negro, que em nosso território foi visto e apresentado como mera mercadoria, pertencente a um grupo marginalizado. Esses argumentos foram usados com base na quantidade e intensidade de melanina que cada escravo carregava em sua pele. (Silva, 2011, p. 37)

A superação dos estereótipos construídos em relação aos negros depende de um currículo antirracista. Ao fazermos uma reflexão sobre práticas antirracistas nos currículos escolares, não podemos voltar nossos olhares somente para o hoje, e sim

saber analisar todo o contexto histórico envolvido. Por muito tempo, foi negado o acesso à verdade sobre os povos negros, reproduzindo uma visão negativa. Fomos educados pelos currículos das escolas em meio a estereótipos que deturpam sua cultura. O preconceito sempre esteve à frente, fazendo com que acreditássemos ser errado apreciar a cultura, os corpos e saberes dos povos negros. O currículo reforçava a escravidão, a condição de escravo. Um currículo antirracista abre portas para a realidade dos fatos, rompendo com as ideias e estruturas colonizadoras.

A educação precisa pautar-se em um currículo antirracista, não admitindo exclusão, estereótipos e padrões únicos a serem seguidos. Por isso, a importância de todos estarem envolvidos, não somente professores negros ou pessoas negras. Retomamos a fala da professora Jurema, que nos diz que a sociedade como um todo deve empenhar-se no combate ao racismo, não atribuindo essa tarefa somente à população negra, até mesmo porque essa luta seria um fardo pesado se transferida apenas aos povos negros.

Com base nas falas dos professores e dos autores citados, entre estes, Gomes (2021), Silva (2011) e Araújo e Braga (2019), reafirmamos que precisamos urgentemente de mais práticas antirracistas, principalmente nos currículos escolares. O racismo não pode continuar em nossa sociedade, precisa ser extinto e entendido como uma doença social, que mata e machuca sua população, causando inúmeras mazelas. Se, por um lado, o combate ao racismo é tarefa de negros e não negros, os conhecimentos disponíveis para combatê-lo foram centralmente produzidos pelos negros, sobretudo, pelos negros organizados nos diferentes movimentos negros:

No cotidiano, frente a uma sociedade racista, enfrentando situações que marginalizam a cultura e a histórica africana e afro-brasileira, os povos negros produzem saberes contra-hegemônicos que desvelam a realidade social, política, econômica e educacional construída no Brasil. Assim, nesse percurso emancipatório, há um processo de teorização da prática, em que esses saberes são sistematizados e estruturados no combate ao racismo. Em contrapartida, essa teorização não nasce do nada, pelo contrário, nasce das problemáticas enfrentadas pelos negros e pelas negras na sociedade brasileira, enfim, nasce da materialidade da vida cotidiana que se expressa como resistência. (Sousa; Sousa; Carvalho; Silveira, 2022, p. 10)

A educação antirracista, proveniente da luta concreta dos negros, foi produzindo condições para a criação de conhecimentos cujo objetivo principal é

enfrentar situações que marginalizam e inferiorizam a cultura dos povos negros. A teorização das práticas antirracistas surge a partir de situações problemáticas que a população negra enfrenta em seu dia a dia. Só existe a necessidade de mudança em meio a problemas.

A Educação Antirracista traz em si a função social de transformar a sociedade brasileira e contribuir com essa transformação. Por ser fruto de atuação político-pedagógica do Movimento Negro como articulador, sistematizador e difusor de saberes construídos pelos(as) afrodescendentes brasileiros(as), a Educação Antirracista transpira ressignificação do conhecimento escolar e das posturas docentes. Para que essa ressignificação seja possível, faz-se necessário revermos a formação de professores e de professoras, inicial e continuada, em autoformação ou em instituições educativas, mas, antes de tudo, é preciso vermos que a Educação Antirracista nasce da realidade brasileira e, por isso, se faz necessária em toda a sociedade, em todo o sistema educacional. (Sousa; Sousa; Carvalho; Silveira, 2022, p. 10)

As práticas presentes em um currículo antirracista têm grande peso de transformação social em uma sociedade. Elas são formas pedagógicas que conseguem reeducar pensamentos eurocêntricos e libertar o ser humano de padrões racistas e preconceituosos, adquiridos com as “verdades” impostas pelo colonizador. Uma educação antirracista lida sistematicamente contra o racismo e inclui conhecimentos de história e cultura africana de maneira recorrente nos currículos.

Como vimos no primeiro capítulo e veremos mais ainda nesta pesquisa, as formações são falhas e insuficientes, e isso acaba fazendo com que professores não negros não se vejam no compromisso de desenvolver práticas antirracistas. Quando a professora Jurema diz que, como professora negra, conhecedora de práticas educacionais antirracistas, não pode carregar o fardo de acabar com o racismo, o que precisa ser um compromisso de todos os professores, ela deixa em evidência o seu olhar crítico, um manifesto, talvez.

Grande parte da população negra historicamente tem lutado por seus direitos, assim como muitos professores, principalmente professores negros, mas jamais podemos delegar essa causa a estes últimos. É necessário que todos estejam envolvidos e engajados na luta por práticas antirracistas, tornando o ambiente escolar mais igualitário e humanizador – e isso deve acontecer sistematicamente em todos os momentos nos currículos escolares.

3.3 PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NOS CURRÍCULOS: PRÁTICAS QUE VÃO ALÉM DO DIA 20 DE NOVEMBRO

O dia 20 de novembro é o Dia Nacional de Zumbi e Dia da Consciência Negra. É considerado uma das datas mais significativas no nosso calendário, especialmente para a população negra, pois consegue trazer à tona questões raciais, como a desigualdade, a discriminação e o racismo. A Lei 14.759/23 tornou o dia 20 de novembro feriado nacional; antes dela, era feriado só em seis estados brasileiros (Alagoas, Amazonas, Amapá, Mato Grosso, Rio de Janeiro e São Paulo). Diante da importância da data, que vem também como um momento de extrema reflexão, muitas escolas utilizam-se da semana do dia 20 de novembro para fazer oficinas, peças teatrais, palestras e atividades relacionadas ao Dia da Consciência Negra.

Como professora atuante na educação básica, em turmas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, percebo que determinadas práticas são limitadas diante de todo o trabalho que ainda deve ser desenvolvido. Assim como os pesquisadores da temática étnico-racial e os professores desta pesquisa, entendo que restringir as práticas antirracistas à semana da consciência negra é muito pouco; elas devem ser desenvolvidas ao longo de todo o ano letivo para que sejam efetivas no combate à estrutura racista:

[...] as práticas antirracistas estão voltadas ao combate a esta estrutura racista. Assim, no contexto em que a educação bancária prevalece, sistemas de violência como o racismo permanecem e nós entendemos que para produzir práticas antirracistas precisamos construir uma educação como prática de liberdade e não de opressão. (Nascimento, Pereira, Gonçalves, 2023, p. 5)

Segundo os autores, para que as práticas antirracistas sejam adotadas, é preciso desenvolver uma educação emancipatória, que não oprima seu educando em função de sua pertença racial e que o liberte dos pensamentos estereotipados que desqualificam a negritude. As práticas antirracistas ainda são insuficientes, e é comum não serem adotadas ao longo do ano, sendo trabalhadas somente no mês de novembro. Os professores entrevistados foram unânimes em observar que não basta trabalhar a

questão étnico-racial no mês da consciência negra para a valorização dos povos africanos e a erradicação do racismo nos currículos.

O professor Bruno, aponta que, em muitos casos, as escolas acabam se detendo mais nos estereótipos negativos do que na importância da população negra, não só para o Brasil, como também para o mundo: “[...] embora seja um pequeno avanço, acredito que as escolas deveriam mostrar não só a parte do estereótipo negativo negro, mas o significado esplendoroso e impactante da influência afro que teve no Brasil, Europa e muitos outros.” (Professor Bruno)

O que entendemos da fala do professor Bruno é que, apesar de o mês da consciência negra ser um pequeno avanço na educação, há muito a fazer para que as práticas antirracistas nos currículos estejam mais presentes. Mesmo que nas escolas sejam trabalhados conteúdos relacionados aos povos negros no mês da consciência negra, ainda é possível observar, como destaca o professor Bruno, que o negro é pouco valorizado e que ainda ocorre a reprodução estereotipada e negativa dos povos negros, ceifando a oportunidade da valorização dos saberes e, principalmente, da cultura. As representações do negro interferem profundamente na construção de sua identidade:

Enclausurado nesta objetividade esmagadora, implorei ao outro. Seu olhar libertador, percorrendo meu corpo subitamente livre de asperezas, me devolveu uma leveza que eu pensava perdida e, extraíndo-me do mundo, me entregou ao mundo. Mas, no novo mundo, logo me choquei com a outra vertente, e o outro, através de gestos, atitudes, olhares, fixou-me como se fixa uma solução com um estabilizador. Fiquei furioso, exigi explicações... Não adiantou nada. Explodi. Aqui estão os farelos reunidos por um outro eu. (Fanon, 2008, p. 103)

O olhar sobre o negro é esmagador desde a colonização e continua no contexto atual, inclusive, nos currículos, quando estes não priorizam práticas antirracistas. Por meio de gestos e atitudes racistas e preconceituosas, o currículo, pautado quase exclusivamente nos conhecimentos ocidentais, muitas vezes, reforça as visões estereotipadas criadas no contexto da colonização. Contudo, a luta em prol de um olhar antirracista se fortalece, e precisamos unir esforços para essa causa. O currículo escolar pode ser transformado de modo a constituir-se em um espaço importante de combate ao racismo. Nesse sentido,

A educação continua sendo um dos campos principais de luta dos movimentos sociais no Brasil. A articulação entre a

educação escolar e os processos educativos que se dão fora da escola, nos movimentos sociais, nos processos políticos e nos grupos culturais se configura, atualmente, mais do que antes, como bandeira de luta dos setores considerados progressistas. Além disso, quanto mais aumenta a consciência da população pelos seus direitos, mais a educação é tomada na sua especificidade conquanto direito social. E mais, como um direito social que deve garantir nos processos, políticas e práticas educativas a vivência da igualdade social, da equidade e da justiça social aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais. (Gomes, 2011, p. 134)

A escola influencia diretamente as mudanças sociais de um país. Como podemos ver, Gomes (2011) reforça a articulação entre a educação escolar e a educação que se dá nos movimentos sociais. Entendemos que, quando uma parte da população conhece seus direitos e luta por eles em movimentos sociais, como parte da população negra tem feito, isso acaba se refletindo diretamente na educação e, conseqüentemente, nos currículos das escolas. Assim, as práticas educativas deixam de ser meramente coloniais, e ganham espaço também as práticas antirracistas, imprescindíveis para a valorização dos diferentes grupos étnico-raciais na escola.

O movimento negro, assim como muitos professores negros, continua lutando para que as práticas antirracistas estejam mais presentes nos currículos. O dia 20 de novembro, Dia de Zumbi dos Palmares, Dia da Consciência Negra, não pode ser trabalhado de forma estereotipada e negativa, como mencionou o professor Bruno, mas sim para enaltecer e valorizar os povos negros.

Além de perceber a pouca adesão a práticas antirracistas no ambiente escolar, o professor Pedro acredita que a questão étnico-racial muitas vezes é trabalhada de maneira superficial:

O Dia da Consciência Negra, celebrado em 20 de novembro no Brasil, é uma data importante para reflexão sobre a história, a cultura e as lutas do povo negro. Embora seja positivo que muitas escolas reconheçam essa data de forma comemorativa, é fundamental que essa celebração vá além de atividades superficiais e simbólicas. (Professor Pedro)

É preciso salientar que os professores não estão deixando de reconhecer a importância do dia 20 de novembro como momento de reflexão sobre a história da luta dos povos negros na conquista de seus direitos. Os professores deixam claro que, embora seja positivo as instituições de ensino terem a data como alusão à consciência

negra em seus currículos, a prática antirracista ainda é vaga e ocasional, não sendo adequadamente trabalhada, e sim explorada de forma superficial e esporádica.

Entendendo-se que o engajamento de toda a escola com as práticas antirracistas deve ser constante, os professores negros empoderados entrevistados para esta pesquisa dizem que, em suas práticas pedagógicas, elas são recorrentes. Os entrevistados afirmam trabalhar frequentemente com assuntos ligados às relações e questões étnico-raciais em sala de aula. O professor Carlos, por exemplo, disse:

Sempre que possível, pois sou professor de língua portuguesa. Isso me traz mais facilidade para trabalhar com muitos textos, muitas escritas e muitas interpretações textuais. Nesse caso, consigo trazer inúmeros textos que contemplam essa questão de relações étnico-raciais. Trago por conta própria, pois não vejo interesse do sistema em abordar com tanta importância esse tema (Professor Carlos)

O trabalho dos professores negros é admirável; eles estão desenvolvendo as práticas antirracistas, tão necessárias em nosso dia a dia. O esmero com a causa e o reconhecimento da luta despertam afeição. Percebe-se, na fala do professor, que ele luta contra um currículo e um sistema colonizado, que acaba gerando dificuldades nas implementações de práticas antirracistas, o que não impede que os professores negros as desenvolvam. Mesmo não sendo do interesse do sistema escolar que certas questões, como as relações étnico-raciais, o racismo e o preconceito, sejam inseridas no dia a dia da escola, quando o professor negro as traz para o currículo, ele se mostra como professor antirracista.

Durante as entrevistas, observou-se o quanto professores negros empoderados e conscientes estão fazendo a diferença no cotidiano escolar. Seu envolvimento com a causa é óbvio, sendo sentido e vivido por meio de práticas antirracistas. Com Gomes (2021), podemos dizer que esses professores saíram da inércia racial, ou melhor, nunca estiveram na inércia racial. Eles desnaturalizam o racismo, descolonizam os currículos e as mentes:

Por isso, as professoras e os professores que desejem sair do lugar do imobilismo frente à questão racial, desnaturalizando as desigualdades raciais, descolonizando as mentes, o conhecimento e os currículos, e construir-se como sujeitos que se indignam perante as práticas discriminatórias devem mover-se para sair da inércia racial. Deverão, portanto, partir para a ação concreta, construindo práticas pedagógicas,

acadêmicas e epistemológicas emancipatórias e antirracistas. Trata-se de uma postura pessoal, profissional, política e epistemológica, que recusa toda e qualquer forma de racismo e discriminação, e que produz mudanças efetivas na vida dos sujeitos com o rompimento das hierarquias raciais. (Gomes, 2021, p. 442)

Como diz Gomes (2021), a adoção de práticas antirracistas no currículo escolar produz mudanças significativas na vida dos alunos.

A professora Jurema, ao ser indagada sobre o dia 20 de novembro, diz que essa data pode ser utilizada como culminância de uma educação antirracista, que deve ser desenvolvida durante o ano todo:

[...] sempre procuro informar a necessidade de trabalharmos a temática étnico-racial durante todo o ano e de o 20 de novembro ser a culminância de tudo que aprendemos [...]. Agora, fazer festinha, painel com estereótipos, e fingir que ensinou sobre uma cultura tão plural em um pequeno tempo é inadmissível. Currículo voltado para ensino aprendizagem durante todo o ano letivo e, para as universidades, grade curricular com matéria específica para a temática. (Professora Jurema)

É nítido o descontentamento da educadora com a forma como a escola vem trabalhando a temática étnico-racial. Segundo a professora, a escola finge que trabalha a temática, fazendo festinha e até painel com estereótipos. Para ela, é importante que as escolas desenvolvam trabalhos durante todo o ano letivo e que o mês de novembro seja a culminância de todo esse trabalho, demonstrando que realmente houve envolvimento de docentes, discentes e comunidade.

A professora Jurema diz também que muitas escolas não se preocupam em trabalhar de forma recorrente ou nem trabalham com a temática étnico-racial. Muitas vezes, fazem algo improvisado e insatisfatório, o famoso “pelo menos fizemos”, evidenciando uma visão descompromissada com a causa. Algumas escolas decidem organizar festinhas, envolvendo outros tipos de culturas e saberes, adicionando traços europeus ao dia 20 de novembro, o que reforça o eurocentrismo e dá a impressão de que os povos africanos dependem da cultura europeia. Isso, além de lidar com algo de extrema importância de maneira descompromissada, pode contribuir para reforçar visões estereotipadas do povo negro. Alunos e comunidade acabam sendo expostos a uma visão estereotipada e errônea dos povos negros:

Ora, a educação habitualmente dispensada aos nossos jovens é focada em geral numa visão eurocêntrica que, além de ser monocultural, não respeita nossas diversidades de gêneros, sexos, religiões, classes sociais, “raças” e etnias. Essas diversidades contribuíram diferentemente na construção do Brasil de hoje, que é um Brasil diverso em todos os sentidos. (Munanga, 2013, p. 21)

A visão eurocêntrica que persiste em nossa cultura e em nosso dia a dia é tratada com certa normalidade. Muitas vezes, mesmo quando a escola se propõe a trabalhar a história e cultura africana, pode acabar reforçando o eurocentrismo. Munanga (2013) argumenta que devemos ter um olhar crítico sobre o processo de construção das identidades, questionando também como a educação é trabalhada com os jovens, com os nossos alunos, sendo ainda uma educação com padrões eurocêtricos e monoculturais, não sabendo lidar com a diversidade e, principalmente, trazendo efeitos negativos para os negros. O autor defende uma educação que tenha “[...] um olhar crítico sobre as questões relacionadas com a construção de nossas identidades individuais e coletivas, fazendo delas uma fonte de riqueza e de desenvolvimento individual e coletivo” (Munanga, 2013, p. 21). A reflexão de Munanga (2013) coaduna-se com as falas de professores negros empoderados e conhecedores das lutas sociais e do papel fundamental do movimento negro, professores que sistematicamente se utilizam de práticas antirracistas para desconstruir a visão eurocêntrica.

A professora Jurema observa que as atividades educacionais pertinentes às questões raciais recebem grande influência negativa, isto é, a visão eurocêntrica é predominante, mesmo em assuntos relacionados à cultura e aos saberes dos povos negros. A professora tem o olhar crítico do qual nos fala Munanga (2013). É esse olhar que faz com que ela desaprove as práticas de um sistema falho em criar meios de deter o racismo, o preconceito e a desigualdade racial. As escolas precisam entender que o dia 20 de novembro não é uma data comemorativa, como Páscoa, Dia das Mães ou Dia dos Pais, quando as comemorações acontecem nas escolas, com lanches coletivos, apresentações de afeto pela comunidade, painéis com mensagens de carinho e amor. O Dia da Consciência Negra, também Dia de Zumbi de Palmares, deve ser interpretado como um grito de resistência e culminância de projetos desenvolvidos no decorrer do ano letivo, como mencionado pela professora Jurema.

Assim como os demais professores, o professor Miguel entende que o uso de práticas antirracistas é essencial nos currículos: “No decorrer do ano letivo, sempre que

vejo que posso, entro diretamente com o assunto e ando conseguindo parcerias interdisciplinares (outras disciplinas, pertencentes ao currículo) com outros colegas, como professores de Artes e História”. (Professor Miguel)

O professor Miguel mostra-se sempre atento às práticas antirracistas no decorrer do ano letivo. Ele diz que não trabalha essas práticas de forma isolada, ou seja, sozinho, e consegue envolver outros professores na adoção de práticas antirracistas. Para ele, a interdisciplinaridade é importante, como Francine (2022) esclarece:

É importante não tratarmos a educação antirracista como pauta apenas nos dias de feriado, com confecções de murais ou atividade para colorir, mas para que haja uma educação neste sentido é fundamental estar inserido nos currículos da escola, no projeto político pedagógico, no cotidiano, nas leituras, nas rodas de conversa e entre outras práticas educacionais a fim de que se alcance uma naturalidade desta formação de maneira interdisciplinar. A educação antirracista não deve ser “comemorada” apenas em um único dia de feriado, mas sim construída durante toda a trajetória educacional. Ela não pode ser tratada como uma sequência didática, mas deve ser naturalizada perpetuamente. (Francini, 2022, p. 100)

Francini (2022), como o professor Miguel, reitera a importância da construção de uma educação antirracista durante todo o período escolar e alerta-nos para o quanto as atividades interdisciplinares são necessárias, ou seja, todos precisam estar envolvidos em prol de uma educação antirracista. Também o professor Carlos compartilha a concepção de educação antirracista e de suas práticas na escola.

Como Francini (2022) observa, há racismo nas escolas: “Promover uma educação antirracista é o ato de reconhecimento do racismo na escola. Se existe racismo fora dos muros escolares, certamente vai existir dentro dos mesmos muros, pois os espaços educacionais são reflexos da sociedade” (Francini, 2022, p.100). A escola tem relação direta com a sociedade, e uma educação antirracista pode identificar desigualdades sociais, discriminações raciais e tantas outras mazelas persistentes em uma sociedade. Por isso, é vital trazer cada vez mais práticas antirracistas para os currículos e lutar por uma educação que valorize a diversidade presente na sociedade. É importante que a escola esteja em consonância com essa realidade.

3.4 FORMAÇÃO PARA UM CURRÍCULO ANTIRRACISTA: UMA FORMAÇÃO AINDA INEXISTENTE/INCIPIENTE

Formei-me em Letras no ano de 2012 e, como referido anteriormente nesta dissertação, nem sequer uma disciplina voltada para as questões étnico-raciais esteve presente no currículo da graduação. Mais de uma década depois, pode-se dizer que a formação de professores para um currículo antirracista continua a ser negligenciada e falha. Na visão de Gomes (2003),

Um dos primeiros caminhos a serem trilhados [para um currículo antirracista] poderá ser o da inserção, nos cursos de formação de professores e nos processos de formação em serviço, de disciplinas, debates e discussões que privilegiem a relação entre cultura e educação, numa perspectiva antropológica. (Gomes, 2003, p. 169)

Gomes (2003) argumenta que, na formação inicial e continuada de professores, é necessária a inserção de disciplinas, debates e discussões que valorizem as relações entre cultura e educação, portanto, que incluam a história e a cultura africana e afro-brasileira. Assim, poderemos criar um olhar atencioso, um olhar crítico às questões culturais e à valorização de várias culturas.

Desde 2003, está em pleno vigor a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira na educação, alterando, inclusive, a LDB e o currículo, mas muitos professores continuam concluindo a formação inicial sem a devida formação para trabalhar com as relações étnico-raciais nos currículos. Se havia alguma preocupação nesse sentido no início da vigência da lei, ela não se manteve e não atingiu todas as universidades:

A formação de professores/ras tem sido uma preocupação constante do campo da educação. O MEC, a universidade, os centros de formação de professores, as escolas, enfim, todos se preocupam e concordam que é preciso hoje formá-los mais adequadamente tanto em seu percurso inicial quanto em serviço. Mas apenas investir numa melhor formação não é o suficiente. (Gomes, 2003, p. 169)

Mais do que concordar e demonstrar preocupação com a formação, é preciso que se invista na transformação dos currículos de formação de professores. É necessária uma política educacional que realmente faça a diferença no dia a dia dos professores,

que contemple outras áreas que fazem parte do cotidiano desses educadores, não silenciando as questões culturais e das relações raciais.

Os professores entrevistados também identificaram a ausência dessa formação nas suas licenciaturas, mas a professora Jurema diz ter recebido alguma formação continuada para questões étnico-raciais, ofertada pela rede à qual pertence:

[...] nada relacionado à temática, somente por interesse meu, fiz especialização na área e posteriormente tive acesso, por meio de curso livre, por incrível que pareça, pela rede municipal. Mas percebi a falta de interesse dos colegas professores em participarem do curso, com adesão mínima. O preconceito não deixa se matricularem em um curso de antirracismo. (Professora Jurema)

A professora durante sua vida acadêmica na graduação não recebeu nenhuma formação relacionada às temáticas étnico-raciais, mas buscou conhecimento, por seu próprio interesse e apreço pela causa, realizando uma especialização em História e Cultura da África e outros cursos de aperfeiçoamento sobre a temática. Um deles foi ofertado pela rede de ensino, mas, como observou, seus colegas não mostraram interesse em participar. A fala da professora Jurema sobre seu processo de formação lembra o que Gomes (2008) aponta:

Nesse contexto, algumas iniciativas de formação de professores(as) voltadas para a diversidade étnico-racial vêm se configurando. Em vários estados e municípios brasileiros, têm sido organizados e ministrados cursos de extensão, de aperfeiçoamento e de especialização sobre a questão racial, através da articulação entre as universidades, as secretarias de educação e os movimentos sociais. Os núcleos de estudos afro-brasileiros, no interior das universidades públicas e privadas do País, têm sido solicitados a dar apoio a essas e outras iniciativas, por meio da realização de cursos, oferta de disciplinas, organização de seminários, produção de material didático e de pesquisas voltadas para a educação básica. No entanto, a movimentação não é suficiente para superar a situação de desequilíbrio enfrentada pela discussão sobre a diversidade étnico-racial nos processos de formação inicial e continuada de professores(as). (Gomes, 2008, p. 98)

Entendemos que as iniciativas para a formação de docentes voltadas para a área da diversidade étnico-racial ainda estão em um processo de construção, ou seja, ainda não são suficientes para impactar os currículos das instituições. Podemos observar que, até alguns anos atrás, em algumas instituições, o processo era quase imperceptível, como se nota pela fala da professora Jurema, graduada em 2014.

A formação para as questões étnico-raciais continua fazendo parte das lutas; mudanças estão ocorrendo, principalmente nas universidades, tanto públicas quanto privadas, e os movimentos sociais estão se articulando com as secretarias de educação. O processo é lento, porém, pouco a pouco, está produzindo efeitos, e as mudanças estão começando acontecer, como citado por Gomes (2008). No entanto, como a própria autora reconhece, ainda não são suficientes, e é preciso que as iniciativas voltadas para a diversidade étnico-racial estejam mais presentes na formação inicial e continuada.

O professor Pedro também afirmou que “até o momento”, seja na formação inicial, seja nas formações continuadas ofertadas pela escola ou pela secretaria de educação, não recebeu nenhum tipo de formação voltada para a área de diversidade e relações étnico-raciais.

É preciso um olhar atencioso para a formação de professores. Há leis, mas, como observado por Gomes (2008), os próprios formadores de professores não têm o necessário conhecimento da questão étnico-racial:

[...] os(as) próprios(as) formadores(as) de professores(as) revelam total desconhecimento sobre os processos educativos implementados pela comunidade negra, bem como sobre as diferentes formas e níveis de inserção dos negros na educação escolar, ao longo da história da educação brasileira. Processos que não são uniformes e sofrem variações no tempo e no espaço. (Gomes, 2008, p. 98)

A bandeira da inclusão da diversidade cultural e étnico-racial na formação de professores é algo que causa incômodo para muitos, e, de acordo com Gomes (2008), é nítido o despreparo de professores formadores nessa área. É possível observar o quanto ainda precisa mudar a formação de professores em termos de conhecimento sobre relações étnico-raciais e valorização da história e cultura dos povos negros. Muitos formadores ainda têm um olhar colonizador, uma visão extremamente negativa e europeizada com relação aos povos negros, e acabam reproduzindo um conhecimento estereotipado, subalternizado, com impacto negativo nos estudantes negros. Por isso,

É preciso desnaturalizar o lugar ocupado pela diversidade étnico-racial na escola. Essa discussão precisa fazer parte da formação inicial de professores e professoras e não somente das práticas de formação continuada. É também um importante tema de pesquisa para o campo da formação de professores(as) no Brasil, o qual ainda insiste em se manter distante e neutro em relação à diversidade, mesmo quando se discute o professor

reflexivo, as experiências pessoais e coletivas dos(as) professores(as), o(a) professor(a) como sujeito da sua própria prática e a condição docente. (Gomes, 2008, p. 98)

Não pode existir neutralidade quanto ao lugar ocupado pela diversidade étnico-racial na formação; sua abordagem é obrigatória e deve ser um compromisso de todos. É necessário desnaturalizar o lugar marginal ou não lugar que a discussão étnico-racial ocupa na formação, inserindo-a no currículo da formação de professores.

Pesquisas do campo das relações étnico-raciais demonstram que a formação continuada geralmente ocorre pela iniciativa dos próprios professores, quando o professor ocupa seu lugar de fala, apropriando-se da causa e tornando-se sujeito da sua própria prática e condição docente. Como escreve Gomes (2008), o próprio campo de pesquisa da formação de professores não tem dado a devida importância para essa temática. Além disso, a autora entende que, com a chegada de novos sujeitos às universidades em função das ações afirmativas, as universidades precisam repensar e aprender a lidar com

[...] sujeitos sociais concretos, com outros saberes, outra forma de construir o conhecimento acadêmico e com outra trajetória de vida, bem diferentes do tipo ideal de estudante universitário hegemônico e idealizado em nosso país. Temas como diversidade, desigualdade racial e vivências da juventude negra passam a figurar no contexto acadêmico, mas sempre com grande dificuldade de ser considerados “legítimos”. (Gomes, 2008, p. 102)

Portanto, observa-se que a universidade, incluindo os cursos de formação de professores, têm dificuldade de incluir a temática das relações étnico-raciais, porque há um histórico que só vê como legítimo o conhecimento ocidental, e muitas vezes ainda se questiona a legitimidade de incluir temáticas relacionadas com a história e cultura africana nos currículos.

Outro fato de extrema importância é saber lidar com sujeitos sociais concretos, com outros saberes, com outros tipos de vivências. O questionamento da legitimidade das temáticas relacionadas à questão étnico-racial prejudica e dificulta o acesso a uma formação que realmente saiba trabalhar com a Lei 10.639/2003.

A análise realizada nesta dissertação, tendo como sujeitos professores negros empoderados, confirma a não formação continuada por parte do poder público. Somente a professora Jurema mencionou um curso ofertado pela secretaria, o qual não teve muita

adesão; certamente, outros cursos de formação ofertados pelas secretarias são obrigatórios, mas o de relações étnico-raciais foi oferecido por adesão. Os demais entrevistados não obtiveram nenhum tipo de formação inicial ou continuada ofertada por alguma secretaria, nem curso de formação inicial relacionado com a temática étnico-racial. O conhecimento das questões raciais foi adquirido pelo próprio interesse e apreço pela causa, visando à mudança, já que o Estado não o oferece. Ainda bem que podemos contar com a oferta de cursos de especialização e extensão que abrangem as temáticas de diversidade e relações étnico-raciais, aos quais os professores comprometidos com um currículo antirracista podem recorrer.

Diz o professor Miguel: “Nunca recebi nenhuma formação inicial, muito menos pelas secretarias. Busquei pelo assunto, pois me senti tocado, principalmente por ser negro”. O olhar sensível à causa, o sentir na pele o que é ser negro em uma sociedade de racismo estrutural e velado, de certa forma, gera um posicionamento crítico no currículo. Os professores negros enxergam a necessidade de aprofundamento de estudos que valorizem a cultura e os conhecimentos da população negra, conhecem a Lei 10.639/2003 e sabem da dificuldade de sua implementação, tal como comenta Cavalleiro:

Continuamos empenhados na luta para concretizar uma educação antirracista, visto que o cumprimento da Lei n.10.639 continua sendo desrespeitado ou se mostra frágil na maioria das escolas brasileiras. Muito embora a referida lei tenha alterado a LDB em vigor, ela ainda não conseguiu mudar práticas racistas e preconceituosas que atuam tanto na gestão dos sistemas de ensino como em sala de aula. Ou seja, ainda hoje encontramos profissionais da área que desrespeitam as normas que orientam seu trabalho. Muitos deles, mesmo diante de inúmeros dados quantitativos e qualitativos que provam como essas práticas se mostram danosas no cotidiano escolar, se recusam a encampar a educação antirracista por considerarem-na ilegítima. (Cavalleiro, 2024, p. 07)

Em muitas situações, o sistema não oferece oportunidade para a implementação da Lei 10.639/2003. Quanto ao conhecimento dessa lei e à sua aplicação, os professores negros empoderados são os protagonistas na grande maioria das vezes. A educação antirracista só é possível por meio do conhecimento, e a grande questão é que a abordagem da diversidade cultural na formação de professores ocorre devido à procura dos próprios professores, ou seja, somente os que têm um compromisso ético com a causa buscam esses conhecimentos.

A sala de aula é um lugar onde nos deparamos com inúmeros tipos de valores, saberes e culturas. Nesse ambiente, é possível entender e avaliar as injustiças, e uma delas é o racismo. Crianças e adolescentes, se não tiverem uma educação antirracista, reproduzirão pensamentos racistas e preconceituosos nos currículos. O professor que não possui o devido conhecimento lidará com a situação de modo superficial, não dando a devida atenção. Daí a necessidade de uma formação adequada para esse profissional.

Gomes (2003), ao analisar depoimentos de cabeleireiros, cabeleireiras e clientes sobre o corpo negro e o cabelo crespo nas experiências escolares, diz que não é possível deixar de pensar sobre o processo de formação docente:

Durante os processos de formação docente, os educadores têm contato com reflexões que discutem as representações construídas em nossa sociedade sobre o negro, sua estética, sua ascendência africana e as formas como estas se misturam com situações de racismo, discriminação e preconceito racial? Como os professores lidam com as diferenças étnico-raciais inscritas no seu próprio corpo e no corpo de suas alunas e de seus alunos? (Gomes, 2003, p. 108)

Diante da citação de Gomes, surgem indagações sobre os nossos professores. Depois de mais de 20 anos da vigência da Lei 10.639/2003, estão capacitados para lidar com crianças e adolescentes negros? Qual é o olhar lançado para o corpo negro, o cabelo crespo e sua representação? Como lidar com seus próprios corpos negros? Será que os docentes estão sabendo lidar com tais diferenças corpóreas? É nítido que a resposta continua sendo não para a grande maioria dos casos. Temos algumas exceções, como os professores negros empoderados desta pesquisa e de outras pesquisas efetuadas já citadas nessa dissertação.

Os entrevistados nesta pesquisa deixam claro que muitos professores não têm compromisso e interesse. Há professores despreparados, pois não têm a formação docente ou continuada apropriada para lidar com as diversas situações que assolam a educação, como casos e casos de racismo que se fazem presentes no currículo escolar. A construção de uma formação que saiba valorizar culturas, saberes e as relações étnico-raciais diminuiria o número de casos de preconceito racial.

Seguindo com a pesquisa com professores negros empoderados, trago as falas dos professores Carlos e Bruno, que responderam praticamente a mesma coisa: “Nunca recebi formação inicial e nem continuada, com relação aos assuntos voltados para questões raciais.” (Professor Carlos); “Nunca recebi” (Professor Bruno).

Analisando as entrevistas, e pela própria experiência adquirida como docente, é possível chegar à conclusão de que muitos professores, sobretudo negros, anseiam por preparo, por formações que contemplem realmente as questões raciais. Como professora, afirmo que algumas instituições evitam debater sobre o tema, e até mesmo os professores não se sentem seguros para discutir assuntos que envolvam as relações étnico-raciais. Existe uma grande relutância em desenvolver atividades voltadas para tais temas. É importante o preparo profissional dos professores, lembrando que não somente na formação inicial, mas também na formação continuada.

Sabemos que a escola muitas vezes serve aos interesses vigentes como aparelho ideológico do Estado, estigmatizando e excluindo os sujeitos nela inseridos. A escola, como formadora de cidadãos, precisa cumprir com seu papel social de contribuir na formação de sujeitos atuantes e transformadores. Para isso, também é necessário que haja formação continuada dos professores no sentido de oferecer subsídios para auxiliá-los no contexto da sala de aula. (Costa; Rego; Fernandes, 2019, p. 4)

As formações continuadas, aquelas ofertadas pelo poder público, como já mencionado, têm um papel de grande relevância no processo de formação de professores.

3.5 O FORTALECIMENTO DE UM CURRÍCULO ANTIRRACISTA: SUGESTÕES DE PROFESSORES NEGROS

A valorização dos povos negros precisa acontecer para que os níveis de desigualdade diminuam em nossa sociedade. É notável que práticas racistas estão interligadas com o processo de construção da identidade do negro no Brasil. Essa construção deu-se a partir do olhar preconceituoso e europeizado dos colonizadores, racializando os seres humanos:

Isso vai posicionando cada grupo cultural e suas respectivas identidades, de forma a justificar tanto o lugar de privilégio do colonizador quanto o lugar de subalternizado e inferiorizado do colonizado. As diferenças étnico-raciais passam a ser vistas como responsáveis pela produção da desigualdade social, portanto, como resultado das diferenças de natureza humana, e

não como resultado de relações sociais de dominação e exploração. (Backes, Backes, 2019, p. 125)

O lugar de privilégio que o colonizador ocupa inferioriza e subalterniza o negro. Com a hierarquização das diferenças étnico-raciais para justificar a desigualdade social, ignorando a dominação e a exploração, responsabilizam-se os negros pela situação em que vivem, e atos preconceituosos são normalizados. O negro sempre teve a imagem marginalizada e deturpada pelo colonizador; como reflexo disso, convivemos com inúmeros casos de racismo, discriminação racial e desigualdade. Mesmo com os avanços e criação de leis para mudar a realidade dos negros, incluindo a forma como estão presentes nos currículos, muito ainda deve ser feito:

Porém, com a realização de diversos fóruns estaduais e nacionais promovidos pelo Ministério da Educação e o empenho de diversos educadores e dos movimentos negros, os debates sobre o ensino da História da África e dos negros no Brasil nos currículos escolares vêm conquistando espaços como uma das formas de luta antirracista mais presente no contexto atual da sociedade brasileira. (Oliveira, Candau, 2010, p. 30)

Com a citação de Oliveira e Candau (2010), é possível notar o empenho de educadores e do movimento negro em se fazerem presentes na luta antirracista.

O ensino da história da África e dos negros no Brasil nos currículos e as conquistas para uma educação antirracista foram tratados nas categorias anteriores. Vimos também que a educação antirracista chega com uma concepção emancipatória, causando a ruptura de estereótipos engessados e de ideias preconceituosas. A partir daqui, detemo-nos nas sugestões que os professores negros entrevistados deram para que um currículo antirracista se torne cada vez mais uma realidade.

A professora Jurema, quando indagada sobre o que deveria ser feito na educação para valorizar e reconhecer os povos negros e suas culturas e para o currículo tornar-se antirracista, expressa:

O olhar de quem comanda precisa ser equânime. Os gestores, as secretarias, coordenadores, professores atuantes nas escolas, empresas e sociedade em geral precisam ter conhecimentos sobre letramento racial, conduzidos para perceber o outro. Somente assim podemos identificar a sutileza do olhar, da piada, do desdém que traz o racista, que está entranhado nessa sociedade. O primeiro passo é, sim, pela educação e, de maneira consciente e inequívoca, aprender sobre nossa origem. (Professora Jurema)

Na fala da professora Jurema, fica claro o anseio por uma sociedade que saiba valorizar a equidade entre povos, o desejo de que gestores, secretarias, professores e os demais se empenhem na luta por uma sociedade justa e por uma educação antirracista. Segundo a professora, nossa sociedade precisa ter acesso ao letramento racial, para que mude a direção do olhar e consiga identificar o racismo. Enquanto houver negacionismo, sofreremos dia após dia, com inúmeros casos de racismo. Como diz a professora, a mudança só acontece quando a sociedade muda, e um passo de extrema importância nesse processo é uma educação antirracista, consciente, que ensine de forma legítima, sem o olhar do colonizador e seus estereótipos em suas práticas diárias.

Todo brasileiro deve ter acesso a uma educação que valoriza as relações étnico-raciais. Quando a professora Jurema frisa que o primeiro passo é a educação, aproxima-se da reflexão de Armandilha e Petraglia (2023, p. 473), que escrevem: “A educação é uma das principais ferramentas para promover o letramento racial, uma vez que é através dela que se pode disseminar o conhecimento sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, além de conscientizar sobre a importância da igualdade racial”.

A educação torna-se poderosa quando o currículo é antirracista. Segundo a professora Jurema e os autores, é uma das principais ferramentas para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária; para isso, deve-se valorizar a história e cultura africana no currículo. A educação tem o papel de explorar e valorizar a diversidade cultural presente em nosso país. Precisamos afirmar nossos valores culturais e conhecimentos, ignorados pelo currículo europeizado, que apaga nossa identidade e ressalta apenas os valores do colonizador.

A fala da professora Jurema também vem ao encontro da visão de Gomes (2011, p. 116), que anuncia o papel da sociedade civil para tornar a educação antirracista uma realidade:

A sua efetivação dependerá da necessária mobilização da sociedade civil a fim de que o direito à diversidade étnico-racial seja garantido nas escolas, nos currículos, nos projetos político-pedagógicos, na formação de professores, nas políticas educacionais, etc. (Gomes, 2011, p. 116)

A sociedade deve estar em consonância com a erradicação do racismo para que, nas escolas e nos currículos, incluindo os de formação inicial de professores, possa se trabalhar efetivamente na perspectiva de combatê-lo cotidianamente.

O professor Pedro, ao ser questionado, traz um conjunto de sugestões que, como vimos nesta dissertação, lembram caminhos indicados pelos autores do campo étnico-racial:

Para que tenhamos uma educação que valorize e reconheça os povos negros e suas culturas, acredito ser necessário implementar uma série de medidas abrangentes e sistêmicas. Aqui estão algumas sugestões: Revisão Curricular, Formação de Professores, Ambientes Escolares Inclusivos e Seguros, Apoio Governamental. (Professor Pedro)

O professor Pedro cita quatro propostas para que a educação antirracista seja efetivada. A primeira, relacionada a uma mudança significativa dos currículos na educação, faz lembrar o pensamento de Gomes (2012, p. 100) sobre a descolonização dos currículos:

É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afrobrasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade.

Gomes (2012) aponta a importância da descolonização dos currículos na educação, com relação à África e aos afro-brasileiros, com mudanças de representação, de práticas e de lugares de poder. Percebe-se que temos que lutar muito para que realmente as mudanças ocorram. Já se passaram 12 anos desde que Gomes (2012) escreveu, e as mudanças apontadas ainda não aconteceram plenamente, e muitas vezes o racismo se faz presente no nosso dia a dia, inclusive nos currículos.

As mudanças desejadas no currículo da educação básica vêm com o passar dos anos, acontecem lentamente; os avanços são discretos, porém, perceptíveis. O caminho para uma educação antirracista, que valorize a diversidade, a cultura e as relações étnico-raciais, é longo. O engajamento de mais gente e a persistência dos que já estão na luta são necessários para que tenhamos êxito no combate ao racismo, e as mudanças nos currículos são primordiais para que isso aconteça.

Seguindo as propostas de mudança do professor Pedro para a concepção de uma educação que valorize as relações étnico-raciais e a diversidade, vemos a formação

dos professores. Como já abordado e discutido nesta dissertação, sabemos que existem inúmeras lacunas na formação inicial de docentes. Algumas universidades simplesmente ignoram a Lei 10.639/2003 e a mudança nos currículos de formação. Muitas vezes, continuam reproduzindo o currículo hegemônico, colonial e eurocêntrico. Os professores que recebem essa formação inicial não conseguem ter o olhar crítico sobre as questões raciais, inviabilizando, em seu dia a dia, práticas antirracistas nos currículos. A segunda sugestão do professor Pedro vem ao encontro do apontamento de Camargo e Benite:

É necessário, portanto, atuar na formação de docentes que de fato sejam capacitados para implementarem a lei e levantarem debates que abordem a diversidade de conhecimentos que esculpiram a nação brasileira, contemplando, dessa forma, a diversidade étnico-racial das escolas brasileiras. (Camargo, Benite, 2019, p. 691)

Esse conhecimento deve ser priorizado na formação inicial. O docente, em seu início de carreira, precisa já ter um olhar sensível e ao mesmo tempo crítico para a diversidade étnico racial, tão presente nas escolas brasileiras, principalmente nas escolas públicas periféricas. Nunca é demais lembrar que a legislação prevê esse tipo de formação na Lei 10.639/2003, bem como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana:

O professor e a professora têm a própria cultura e esta é enriquecida pela sua formação inicial servindo como guia da ação mediada. Neste sentido as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana” do MEC fazem algumas orientações. O documento indica que toda discussão das questões raciais deve ser incluída na matriz curricular da formação de licenciados, bem como em cursos de formação continuada. (Camargo, Benite, 2019, p. 691)

O documento deixa claro que as questões raciais devem ser incluídas nos currículos de formação para a docência. Portanto, constata-se que algumas universidades deixam a desejar, por ainda assumirem uma postura colonial diante das questões étnico- raciais, não compreendendo que têm responsabilidade social e que uma sociedade deve valorizar todas as histórias e culturas que a constituem.

Outra questão importante trazida pelo professor Pedro para o desenvolvimento de uma educação voltada para práticas antirracistas refere-se a ambientes escolares inclusivos e seguros para que os alunos se sintam acolhidos e sem medo de serem agredidos por práticas racistas. A fala do professor entrevistado pode ser contextualizada pelas reflexões dos autores abaixo:

A escola contemporânea foi planejada para atender um determinado perfil de aluno, entretanto, hoje, a demanda é outra: temos estudantes bastante diversificados. Tal demanda exige da escola uma reformulação e inovação em todo o seu sistema, com estratégias de ensino que possibilitem atender a todos os indivíduos. A educação inclusiva traz consigo uma mudança dos valores da educação tradicional, o que implica desenvolver novas políticas e reestruturação da educação. Para isso, é necessária uma transformação do sistema educacional, ainda exclusivo, direcionado para receber crianças dentro de um padrão de normalidade estabelecido historicamente. (Neto, Avila, Sales, Amorim, Nunes, Santos, 2018, p. 82)

A escola deve estar preparada para atender a todos os perfis de alunos. Não deve existir exclusão, nem um padrão a ser seguido; o padrão deve ser rompido, porque temos alunos bastante diversificados nas escolas. Os alunos não podem se sentir excluídos ou inferiores em função da existência de um padrão (branco).

Por fim, o professor Pedro vê o apoio governamental como importante para que novos avanços aconteçam na educação. Uma política comprometida com a educação antirracista, com investimentos na educação e na formação, é necessária para a erradicação do racismo. Do ponto de vista de Santos (2019, p. 2),

[...] políticas educacionais antirracistas são aquelas que buscam contribuir para a superação do racismo no contexto educacional, combatendo formas de hierarquização, discriminações e preconceitos presentes no currículo e nas práticas escolares, e promovendo positivamente grupos minoritários. (Santos, 2019, p. 2)

O professor Bruno acredita que a vestimenta pode ser uma forma de ampliar as práticas antirracistas. Com suas vestes, ele acaba chamando atenção por onde passa, aqui entendida de forma positiva, pois usa vestimentas de estilo africano. São roupas e adereços que trazem à tona os valores culturais africanos de forma impactante. Mesmo que sofra preconceito por causa disso, o professor resiste:

Principalmente por meio das roupas de origem afro, até mesmo em conselhos de classe, sua opinião [é] ignorada, ou [fazem] brincadeiras que são estereotipadas e ofensivas. Não é fácil lidar com o que inferioriza, ainda mais no meu caso, que uso roupas e colares de origem africana. [Isso ocorre] até mesmo em sala de aula, [por parte] de alguns alunos. (Professor Bruno)

Podemos afirmar que o professor Bruno é um sinônimo de resistência, pois, mesmo com o despreço de colegas, alunos e comunidade, ele se destaca pela persistência na luta pela valorização dos povos africanos. Ainda em relação às sugestões, o professor aponta:

É necessário o comprometimento de todos os setores da área da educação em conscientizar-se sobre a importância do letramento racial, a valorização cultural e dignidade humana desses povos/cultura. Enquanto o racismo não for levado a sério, denunciado, infelizmente, ainda haverá muitos racistas por aí. Acredito que são duas vias, a denúncia e a conscientização, ou seja, o letramento racial. (Professor Bruno)

Para o professor, como se vê, o comprometimento de todos no combate ao racismo é essencial para conseguir vencê-lo, bem como o letramento racial. Nesse sentido, aproxima-se de Conceição (2023), que escreve:

Desse ponto de vista, o primeiro ensinamento do letramento é para nós mesmos. Ao lidar com centenas de crianças, adolescentes e jovens todos os dias em nossas salas de aula, é fundamental ensinar e aprender que o Brasil é um país racista em sua estrutura, com desdobramentos em todas as instituições. (Conceição, 2023, p. 09)

A sociedade precisa ter ciência de que o racismo existe e deve ser abolido. Enquanto houver negação disso, lidaremos com casos de racismo nos currículos e na sociedade.

Ainda sobre as contribuições dos professores negros empoderados entrevistados para esta dissertação, cito a perspectiva do professor Miguel sobre ações que deveriam acontecer para um currículo antirracista:

Trazendo para nossas secretarias SEMED e SED, [elas] deveriam trabalhar com formações continuadas voltadas para essa temática. Eu tenho conhecimento. Por que vou atrás dessa temática, e os outros professores nem sequer entendem a causa? Observo um desleixo... Poderiam promover projetos que abordem a temática das relações étnico-raciais, enfatizando teatro, música, vídeos, discussões, debates acerca do assunto,

assuntos estes que valorizem. Chega de tratar o povo negro tão somente como escravo. (Professor Miguel)

O professor Miguel chama atenção para as formações continuadas ofertadas pelas secretarias de educação de cada estado ou município, no caso, trazendo para a nossa realidade, a SED e SEMED. Ele questiona o fato de tais secretarias não oferecerem nenhum tipo de formação continuada sobre a temática étnico-racial. Destaca também que, como professor, consegue explorar de forma adequada o conteúdo, pois tem compromisso com a causa e, por isso, procura novas práticas para uma educação antirracista. O professor salienta que muitos docentes não procuram conhecimento e, assim, não conseguem lidar com as inúmeras situações de racismo e com as diferenças étnico-raciais. Lembramos com Barros (2005, p. 6) que “a falta de respeito às diferenças culturais dos alunos pode ser caracterizada como um ato violento, pois priva o aluno do conhecimento de si próprio através do conhecimento do grupo do qual faz parte”.

Finalizando a análise das entrevistas realizadas com professores negros empoderados, trazemos a contribuição do professor Carlos:

Todos os docentes deveriam estar empenhados nas questões étnico-raciais no decorrer de suas aulas. O currículo não consegue trazer conteúdos satisfatórios. Um docente consciente do seu papel enquanto instrumento de transformação e transmissão de conhecimento pode fazer ligações entre esses campos dos saberes étnico-raciais. (Professor Carlos)

Como se pode observar, segundo os professores entrevistados, para que o currículo se torne cada vez mais antirracista, é fundamental que todos os docentes se sintam comprometidos. Para que isso ocorra, é importante que essa discussão seja feita também na formação continuada ofertada pelas secretarias de educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar a pesquisa, inicialmente destaco o quanto o desenvolvimento da dissertação contribuiu para a construção de minha identidade racial, na perspectiva de entender o quanto o racismo esteve e está presente em minha vida e na de negros e negras, em função de um projeto colonial, que se mantém. A colonialidade produziu a hierarquização racial, colocando o homem branco, eurocêntrico, como padrão superior.

Lembro que a dissertação nasceu da ideia de valorização dos povos negros no ambiente escolar e de investigação de como alunos negros e negras são tratados nos currículos, para verificar se há preocupação em desenvolver práticas antirracistas. Essa ideia veio acompanhada do desejo de visibilizar o trabalho realizado por professores negros ligados ao movimento negro que desenvolvem práticas antirracistas.

Com isso, estabeleceu-se como objetivo geral da pesquisa: analisar como professores negros de Campo Grande se formaram para a temática étnico-racial e como lidam com ela na educação básica, ressaltando seu protagonismo para a construção de uma educação antirracista.

Para que esse objetivo pudesse ser contemplado, foi necessário fazer um conjunto de leituras e organizar uma base teórica que possibilitasse a análise das falas dos cinco professores negros entrevistados.

No primeiro capítulo, “Negros e educação antirracista no Brasil”, vimos que o movimento negro foi responsável pelas grandes conquistas na educação. Com sua história de luta e resistência, conseguiu diversos avanços no cenário da educação, seja no acesso, seja na perspectiva antirracista. Vimos que a Lei 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, incluindo a história e cultura africana e afro-brasileira, também foi uma conquista do movimento negro. Também entendemos que as identidades negras são construídas historicamente em um contexto de características negativas, produzidas pela colonização, pelo mito da democracia racial,

pelo ideal de branqueamento e pelo racismo, mas que o movimento negro tem conseguido pôr em circulação imagens de identidades positivas de negros e negras.

Mostramos que tais perspectivas estão nos currículos, sendo possível deparar-se com professores que alegam que o racismo não existe e nunca existiu. Vimos que a subalternização, a desigualdade racial e o racismo são reflexos de uma construção negativa sobre o negro na sociedade, ou seja, tudo o que está relacionado aos negros foi inferiorizado, incluindo conhecimentos, cultura e religião.

No entanto, mesmo diante dessa construção negativa, a resistência e a luta dos povos negros para modificá-la foram fundamentais no reconhecimento social. O negro sempre falou, gritou, mas não foi ouvido durante muitos anos. Porém, não desistimos e, dessa forma, tivemos algumas conquistas.

No primeiro capítulo, ainda vimos que a formação inicial e continuada, historicamente, não contemplou a discussão das relações étnico-raciais. Mesmo após a Lei 10.639/2003, que obriga que essa abordagem ocorra, a formação é incipiente, e os professores que têm interesse no aprofundamento da temática acabam tendo que buscar essa formação por conta própria.

No segundo capítulo, “Currículo e identidades na perspectiva antirracista”, percebemos que há vários currículos na história da educação brasileira, mas o que tem predominado é o currículo tecnicista tradicional, atualmente também conhecido como currículo neotecnicista, ligado aos interesses econômicos do capitalismo. Há também outros currículos, incluindo o currículo antirracista, que pretende romper com o histórico do racismo e de desvalorização da história e cultura africana e afro-brasileira na educação.

Vimos que o currículo ainda é branco, ocidental, cheio de estereótipos que precisam ser rompidos. Muitos avanços foram feitos e conquistados, mas temos um longo caminho a percorrer, pois grande parcela da nossa sociedade normalizou a desigualdade racial, culpando os próprios negros pela desigualdade em que se encontram.

O segundo capítulo evidencia a importância de um currículo antirracista para a erradicação dos casos de racismo nas escolas e na sociedade. Mostramos que o processo histórico de luta e resistência de grande parte dos negros influenciou diretamente a educação e os currículos da educação básica. O movimento negro nunca deixou de acreditar e investir na descolonização dos currículos, lutando para que a educação valorizasse os povos negros, sua cultura e sua história.

No terceiro capítulo, “Práticas curriculares antirracistas: a perspectiva de professores negros”, trouxemos a análise da pesquisa de campo, organizada em cinco categorias.

Na primeira categoria, “A importância da Lei 10.639/2003 na prática pedagógica segundo professores negros”, observou-se, nas falas dos professores negros entrevistados, uma grande satisfação com a aprovação da Lei 10.639/2003. Eles reforçaram que os alunos também são contemplados com a aprovação da lei, tendo a oportunidade de acesso a outros conhecimentos que contribuem para fortalecer suas identidades negras. Para os docentes negros, a lei significou maior liberdade para trabalharem com conteúdos ligados à história e à cultura africanas e para combaterem o racismo.

Na segunda categoria, “Práticas antirracistas dos professores negros”, vimos que todos os professores negros entrevistados desenvolvem práticas antirracistas nos currículos ao longo de todo o ano, além de combaterem sistematicamente o racismo. Observamos que estão muito empenhados em lutar por uma educação antirracista no seu dia a dia, e um dos motivos para isso é sofrerem na pele o racismo e a discriminação racial. Os professores reconhecem, entretanto, que há empecilhos para essa prática, como um currículo muito preso ao cumprimento de prazos, planejamentos já determinados pela secretaria, provas, entre outros, ou seja, o currículo tecnicista dificulta o desenvolvimento de práticas antirracistas.

Na terceira categoria, “Práticas antirracistas nos currículos: práticas que vão além do dia 20 de novembro”, abordamos o dia 20 de novembro, dia nacional de Zumbi dos Palmares e Dia da Consciência Negra, uma data de extrema importância no que tange à cultura africana e aos povos negros. Essa data está presente no calendário escolar desde a criação da Lei 10.639/2003 em algumas escolas pelo Brasil e em 2024 tornou-se feriado nacional por meio da Lei 14.759/23.

Os professores entrevistados foram unânimes em apontar o quanto é insuficiente e limitado trabalhar com as práticas antirracistas somente no mês de novembro, ressaltando a necessidade de trabalhá-las durante todo o ano escolar, como está previsto na Lei 10.639/2003. Alguns professores observaram que a data, em algumas escolas, em vez de ser um momento de valorização do povo negro, acaba sendo um dia para fazer “festinhas” e painéis com estereótipos.

Na quarta categoria, “Formação para um currículo antirracista: uma formação ainda inexistente/incipiente”, mostrou-se que a formação inicial que o professores

entrevistados tiveram não contemplou a temática étnico-racial. Nenhum dos entrevistados recebeu algum tipo de formação voltada para as relações étnico-raciais, como a questão cultural, de diversidade ou de valorização dos povos negros. Todo conhecimento que possuem foi obtido mediante seu próprio empenho em estudar assuntos relacionados a essa área. Assim, é notável a necessidade de mudanças no cenário da educação, e novas práticas precisam ser incluídas na formação inicial dos professores, bem como na continuada.

Na quinta e última categoria de análise, “O fortalecimento de um currículo antirracista: sugestões de professores negros”, observamos que os professores entrevistados têm um conjunto de sugestões muito significativas para o fortalecimento de currículos antirracistas. Entre elas, vê-se o comprometimento de gestores, professores e coordenadores, bem como mudanças nos currículos e na formação docente inicial e continuada. É necessário o comprometimento de todos e de todas as esferas para que a educação antirracista se fortaleça. Sabemos os passos a serem dados e estamos dando esses passos por meio da luta e da resistência. Estamos mudando os currículos; a educação antirracista está acontecendo e ficará cada vez mais presente, pois não daremos trégua na luta e na resistência.

Pode-se afirmar isso porque, pelas entrevistas realizadas, percebemos que os professores negros estão preparados e em um processo de descolonização; por isso, conseguem desenvolver práticas antirracistas, combatendo toda e qualquer forma de racismo, discriminação e preconceito. Os professores negros, empoderados e conscientes das mudanças, estão devolvendo esse papel, mas o dever de atentar às práticas antirracistas deve ser contínuo e de todos os docentes, tal qual fazem os professores negros desta pesquisa.

Para tanto, o acesso ao conhecimento precisa acontecer de forma contínua, sem interrupções, desde a formação inicial dos professores, recebida nas universidades, e após, já como docentes, ofertada pelas secretarias. A formação não pode depender somente do interesse e compromisso do professor em buscá-la, como foi o caso dos sujeitos entrevistados; ela deve ser um compromisso público, garantida pelo poder público de forma gratuita.

Na continuidade dos estudos, emergem duas questões. Primeiramente, considerando-se que todos os docentes devem desenvolver um currículo antirracista, é de suma importância investigar se e como professores brancos estão ou não comprometidos com esse currículo. Outra questão é investigar por que alguns cursos de

formação inicial ainda abordam de modo bastante incipiente a questão étnico-racial e por que há tão pouco interesse por parte das secretarias de educação em incluir essa temática na formação continuada.

Finalizo expressando o desejo de que esta dissertação contribua para o processo de descolonização dos currículos e a esperança de que, assim como os professores negros desta pesquisa, outros professores, incluindo professores brancos, sejam formados em uma perspectiva antirracista para que se sintam comprometidos com a implementação de currículos antirracistas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Artmed, 2013.
- ARAÚJO, Eleno Marques de; NOGUEIRA, Elce Nunes Nogueira da Costa e; GUERRA, Avaetê de Lunetta e Rodrigues. Lei 10.639/2003: a educação étnico-racial como uma linha dos direitos humanos. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, v. 16, n. 9, p. 17387-17399, 2023. Disponível em: <file:///C:/Users/Jose%20Licinio/Downloads/213+Contrib..pdf> Acesso em 10 de setembro de 2023.
- ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues. BRAGA, Aline Cristina Clemente. A escola de todas as cores: o papel do gestor escolar no combate ao racismo. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 9, n. 2, p. 263-291, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v9n2/2237-9460-exitus-9-02-263.pdf> Acesso em: 07 de julho de 2024.
- ARMADILHA, Wellington Fernando da Conceição. PETRAGLIA, Izabel Cristina. Letramento racial e a lei 10.639/03, uma ponte hermenêutica. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 9, n. 2, p. 469-486, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/73854> Acesso em 25 de julho de 2024.
- BARROS, Zelinda. **Escola, Racismo e Violência**. Projeto Gênero, Raça e Cidadania, no Combate à Violência nas Escolas. Caderno para professores: NEIM, UFBA, p. 35-39, 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/328964820_2005_-_Escola_racismo_e_violencia. Acesso em: 07 de agosto de 2024.
- BACKES, Benício; BACKES, José Licínio. “A gente consegue falar sobre tudo, mas quando chega na religião, é pisar em ovos”: formas de superar o preconceito e a intolerância com as religiões de matriz africana nas escolas. **APRENDER: Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação**, v. 17, n. 29, p. 123-135, 2023. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/12427/7681> Acesso em: 28 de junho de 2024.
- BACKES, José Licínio. Os estudos étnico-raciais e a ressignificação do currículo da educação básica. **Revista Contrapontos**, v. 13, n. 1, p. 15-23, 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1984-71142013000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 de setembro de 2024.
- BARBOSA, Fabiany Glauro Alencar e. **A abolição da escravidão e modos de pensar e de representar a experiência passada**: livros didáticos (1865-1918). 2012, Dissertação. (Mestrado em História), Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-57.

BERNARDINO, Joaze. Ação Afirmativa e a Rediscussão do Mito da Democracia Racial no Brasil. **Revista Estudos Afro-Asiáticos**, v. 24, n. 2, p. 247-273, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/3xQ6wKrtF8nn4vWy3wprpp/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 30 de junho de 2024.

BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 01 junho de 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, Renato de Oliveira. CARNIELLI, Beatrice Laura. Gestão participativa: uma matriz de interações entre a escola e a comunidade escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 5, n. 2, p.26-41, nov. 2011. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 21 de junho de 2024.

CAFÉ, Lucas Santos. Racismo, colonialidade e descolonização do currículo formal: duas experiências no chão da escola e a fuga de uma história única. **Cadernos do Aplicação: Pesquisa e Reflexão em Educação Básica**, Porto Alegre v. 33, n. 2, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/104197/60944> Acesso em: 25 de junho de 2024.

CAMARGO, Marysson Jonas Rodrigues. BENITE, Anna Maria Canavarro Benite. Educação para as relações étnico-raciais na formação de professores de química: sobre a lei 10.639/2003 no Ensino Superior. **Revista Química Nova**, v. 42, n. 6, p. 691-701, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/qn/a/nxp6kmy7nHDPYcMffThdScH/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 25 de julho de 2024.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 802-820, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GKr96xZ95tpC6shxGzhRDrG/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 30 de novembro de 2024.

CASTILHO, Daniela Ribeiro. LEMOS, Esther Luíza de Souza. Necropolítica e governo Jair Bolsonaro: repercussões na seguridade social brasileira. Florianópolis, **Espaço Temático: Violência, Saúde e Classes Sociais**, v. 24, n. 2, p. 269-279, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/TyMKscqwjWfwpbScmWpwCvc/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 23 de junho de 2024.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Sammus, 2001. p. 141-160.

CAVALLEIRO, Eliane. Apresentação à nova edição. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e antirracismo na educação**. Selo Negro Edições, São Paulo: 2024. p. 7-10.
CERQUEIRA, Daniel R. C. MOURA, Rodrigo Leandro de. Vidas perdidas e racismo no Brasil. **Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas**, v. 22, n. 1, p. 73-90, 2014. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/sociais/article/view/6320/4137>
Acesso em: 17 de junho de 2024.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. Ensinar história e ensinar história antirracista: as tarefas dos professores de História com o letramento racial nas escolas brasileiras. **Palavras ABEHrtas**, n. especial, 2023. Disponível em: <https://palavrasabehrtas.abeh.org.br/index.php/palavrasABEHrtas/article/view/83>
Acesso em: 05 de julho de 2024.

CORRÊA, Adriane Gonçalves. SILVA, Paulo Melgaço da. CARVALHO, Erika Loureiro de. Quando a representatividade importa: reflexões sobre racismo, valorização identitária negra e educação básica. **Práxis Educativa**, v. 17, e. 19407, p. 1-17, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-43092022000100465&script=sci_arttext
Acesso em: 26 de junho de 2024.

COSTA, Daniele de Jesus Moreira. REGO, Leila Fernanda Mendes Everton. FERNANDES, Vanja Maria Dominices Coutinho. Campina Grande. **Anais Eletrônicos do VI Congresso anual de educação**. Campina Grande: CONEDU, 2019. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_M D1_SA6_ID13350_03102019215805.pdf Acesso em: 24 de julho de 2024.

CRESWEL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, p. 100-122, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/> Acesso em: 27 de junho de 2024.

DOMINGUES, Petrônio. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 39, p. 417-534, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hqBHpKJHNtbrVMgJb3Fpv9M/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 14 de dezembro de 2024.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: do denunciismo às políticas de igualdade racial. **Lua Nova**, v. 121, p. 1-42, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/WzwFZNRcQXcRJBf7z9xgtxn/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 10 de novembro de 2024.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves; SANTANA, Fabiana. Relações étnico-raciais e o trabalho com a lei 10.639/03: análise de uma experiência com formação docente. **Ensino & Pesquisa**, v.16, n.1, p. 58-73, 2018. Disponível em: https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/1102/pdf_56 Acesso em: 29 de junho de 2024.

FANON, Frantz Omar. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FANON, Frantz Omar. **Pele negra: máscaras brancas**. Salvador: Edufba, 2008.

FARIAS, Carla Cristina Goulart. LINS, Monica Regina Ferreira. BRIÃO, Gabriela Félix. Educação antirracista: um convite à insubordinação criativa. **Revist@mbienteeducação** v.14, n.1, p. 88-110, 2021. Disponível em: https://www.bing.com/search?q=Educa%C3%A7%C3%A3o+antirracista%3A+um+convite+%C3%A0+insubordina%C3%A7%C3%A3o+criativa+unicid&cvid=92a6a1ab1ebd4c81966997e032df0ef7&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOdIBCDQwNThqMG o0qAIIIsAIB&FORM=ANAB01&PC=LCTS. Acesso em: 22 de junho de 2024.

FARIAS FILHO, Everaldo Nunes de; FARIAS, Carmen Roselaine de Oliveira. A Educação Ambiental nos microcontextos de produção do currículo na escola. **Educar em Revista**, v. 37, e78254, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/M6crWM3zJmKNSGVO7rhSgVC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 01 de dezembro de 2024.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento Racial Crítico através de narrativas autobiográficas com atividades reflexivas**. Ponta Grossa: Editora Estúdio Texto, 2015. FILIZOLA, Gustavo Jaime. BOTELHO, Denise Maria. Lei 10.639/2003: caminhos para desconstrução do racismo epistêmico/religioso no ambiente escolar. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 11, n. 22, p. 59-78, 2019. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article /view/251/218>. Acesso em: 01 de setembro de 2024.

FRANCINI, Suzana Ramos Vieira. A educação antirracista no Ensino Fundamental: um movimento interdisciplinar para a formação da cidadania sem preconceitos. **Revista Rio Carioca**, v. 7, n. 1, p. 98-109, 2022. Disponível em: <https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/244/264> Acesso em: 16 de julho de 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “Escola sem Partido”: imposição da mordaza aos educadores. **e-Mosaicos**, v. 5, n. 9, p. 11-13, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/24722/17673>. Acesso em: 15 de dezembro de 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produção do conhecimento em educação num contexto de Estado de exceção e interdição dos direitos. **Holos**, v. 5, n. 34. p. 245-258, 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6977/pdf> Acesso em: 10 de novembro de 2024.

GARCIA, Caio; MACIEL, Caroline; TEIXEIRA, Pedro. Escola Sem Partido e raça: uma educação para a colonialidade? **Cadernos Cajuína: Revista Interdisciplinar**, v. 7 n. 2, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/8/6> Acesso em: 10 de setembro de 2024.

GOMES, Joaquim Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo Direito Constitucional brasileiro. **Revista de Informação Legislativa**. Brasília, n. 151, p. 129-152, jul./set. 2001. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/496883/RIL151.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 de novembro de 2024.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 21 de junho de 2024.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 2005. p. 143-154.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. Brasília: **Revista Retratos da Escola**, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, 2008. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/127/230> Acesso em: 20 de julho de 2024.

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico -raciais e a Lei nº 10.639/03: breves reflexões. In: BRANDÃO, Ana Paula (Org.). **Modos de fazer**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010, p. 19-26.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Revista Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 10, n. 18, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2011v10n18p133> Acesso em: 15 de julho de 2024.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: [gomes-libre.pdf\(d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net\)](https://gomes-libre.pdf(d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net)) Acesso em: 20 de junho de 2024.

GOMES, Nilma lino. JESUS, Rodrigo Ednilson de. 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. Curitiba, Brasil, **Educar em Revista**, n. 47, p. 19-33, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QFdpZntn6nBHWPXbmd4YNQf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 de junho de 2024.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017a.

GOMES, Nilma Lino. Políticas públicas para a diversidade. **Sapere Aude**, v. 8, n. 15, p. 7-22, jan./jun. 2017b. Disponível em: [file:///C:/Users/6830.ADM-UCDB/Downloads/15301-Texto%20do%20artigo-54845-1-10-20170722%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/6830.ADM-UCDB/Downloads/15301-Texto%20do%20artigo-54845-1-10-20170722%20(2).pdf). Acesso em: 20 de novembro de 2024.

GOMES, Nilma Lino. A força educativa e emancipatória do movimento negro em tempos de fragilidade democrática. **Teias**, v. 21, n. 62, p. 360-371, 2020.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, v. 33, n. 59, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6733/673373992012/673373992012.pdf>. Acesso em: 27 de junho de 2024.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/Jose%20Licinio/Downloads/eder.+Miolo_REVEDUC_v.9-2_161-188%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Jose%20Licinio/Downloads/eder.+Miolo_REVEDUC_v.9-2_161-188%20(1).pdf). Acesso em: 20 de agosto de 2024.

GONÇALVES, Rosângela Cristina. Quinze anos da lei 10.639/03: avanços e retrocessos. **Revista Iberoamericana de Patrimônio Histórico-Educativo**, Campinas, v. 4, n. 2, p. 434-439, 2018. Disponível em: <http://agora.edu.es/servlet/articulo?codigo=6732222>. Acesso em: 29 de junho de 2024.

GUIMARÃES, Adriana Cristina; PINTO, José Marcelino de Rezende. Discriminação racial na escola: vivências de jovens negros. **Revista Digital de Direito Administrativo**, v. 3, n. 3, p. 512-524, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rdda/article/view/115745/116690>. Acesso em: 01 de julho de 2024.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado** v. 31 n. 1, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/xpNFtGdzw4F3dpF6yZVVGgt/?format=html>. Acesso em: 22 junho de 2024.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro:DP&A editora, 2006.

HOFBAUER, Andreas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

LACERDA, Caroline Côrtes; SEPEL, Lenira Maria Nunes. Percepções de professores da Educação Básica sobre as teorias do currículo. **Educação e Pesquisa**, v. 45, e197016, p. 1-18, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sXcDsXPsfFnQZZhw5vPLb8v/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 de dezembro de 2024.

LISTON, Rose Cristiani Franco Seco; BACKES, José Licínio. Conhecimentos provenientes das epistemologias antirracistas postos em circulação nos currículos por professores negros. **Revista Educação e Emancipação**, v. 16, n. 3, p. 336–360, 2023 Disponível em:

<https://cajapio.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/21430>. Acesso em: 23 de Junho de 2024.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/fZwcZDzPFNctPLxjzSgYvVC/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 05 de dezembro de 2024.

MACEDO; Janine Couto Cruz; MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. Educação, currículo e a descolonização do saber: desafios postos para as escolas. **Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 27, p. 301-312, 2018. Disponível em:

<https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/9387/pdf>. Acesso em: 07 de dezembro de 2024.

MATTOS, Queren de Araújo. SISS, Ahyas. Ações Afirmativas, Movimento Social Negro e Educação em Perspectiva Histórica. **REPECULT**, v. 20, n. 10, 2022. Disponível em:

<https://periodicos.ufrj.br/index.php/repecult/article/view/1093/910>.

Acesso em: 10 de novembro de 2024.

MENEGÃO, Rita de Cássia Silva Godoi. Os impactos da avaliação em larga escala nos currículos escolares. **Práxis Educativa**, v. 11, n. 3, p. 641-656, 2016. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8995/5248>. Acesso em:

07 de dezembro de 2024.

MENEZES, Mario; MENDES, Luciano. O silêncio, o silenciamento e o silêncio cúmplice como mecanismos de perpetuação do racismo nas organizações, **Cadernos EBAPE.BR**, v. 21, n. 6, e.2022-0233, p. 1-11, 2023. Disponível em:

<https://periodicos.fgv.br/cadernosebape/article/view/89378/84491>. Acesso em: 19 de

junho de 2024.

MIZAEL, Náide Cristina de Oliveira; GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. **Revista Eletrônica de Pós-graduação em Educação**, v. 11, n. 2, p. 1-21, 2015. Disponível em:

<https://revista.ufj.edu.br/rir/article/view/38792/pdf>. Acesso em: 12 de junho de 2024.

MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o Racismo na escola**. 2ª ed. Revisada. Brasília: MEC, 2005.

MUNANGA, Kanbegele. **Relações Étnico-Raciais E Diversidade**. Editora Alternativa, Editora UFF: Niterói, 2013.

NASCIMENTO, Abdias. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. **Estudos Avançados**, v. 18, n. 50, p. 209-224, 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ea/a/B8K74xgQY56px6p5YQQP5Ff/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 16 de novembro de 2024.

NASCIMENTO, Erika Benigna; SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. PAULA, Fernanda Cristina de. Racismo recreativo nos corpos-território de adolescentes negras na escola. **Educação em Revista**, v. 39, e45873, p. 1-16, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hjqcrNYfqVWkQhbRs7ZDjwH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de dezembro de 2024.

NASCIMENTO, Venícius Bernardo; PEREIRA, Larissa Gomes. GONÇALVES, Ruth Maria de Paula. A importância de práticas antirracistas na escola: uma educação como prática de liberdade. **Anais Eletrônicos do IX Congresso anual de educação**. Campina Grande: CONEDU, 2023. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV185_MD1_ID18715_TB5497_30112023123906.pdf. Acesso em: 14 de julho de 2024.

NETO, Antenor de Oliveira Silva. ÁVILA, Éverton Gonçalves. SALES, amara Regina Reis. AMORIM, Simone Silveira. NUNES, Andréa Karla. SANTOS, Vera Maria. educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313154906008/313154906008.pdf>. Acesso em: 30 de julho de 2024.

OLIVEIRA, Ana Caroline Amorim et. al. Interação na prática da pesquisa e decolonialidade: uma análise do papel da mulher negra pesquisadora. **Contemporânea Contemporary Journal** v.4 n. 4 p. 01-18, 2024. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/4013/3180>. Acesso em: 26 de Junho de 2024.

OLIVEIRA, Maria Aparecida Costa; SILVA, Armelinda Borges da; ÁLVARO, Juliana Faria; ANDRADE, Álvaro Fábio Santos de. Movimentos negros no brasil e os cenários de luta pela educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, e262801, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ntytgZqBG5wffjyVDC9Q79b/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 de novembro de 2024.

OLIVEIRA, Leyla Beatriz de Sá. CUNHA, Henrique Antunes Junior. A importância da Lei Federal nº 10.639/03. **Revista Africa e africanidades**, v. 4, n. 16, p. 1-6, 2012. Disponível em: https://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/16-17_01.pdf. Acesso em: 02 de julho de 2024.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000100002&script=sci_abstract. Acesso em 26 de julho de 2024.

OLIVEIRA, Miria Gomes; COSTA, Silvia Regina de Jesus. O mito da democracia racial brasileira no discurso de educadores da RME. Belo Horizonte: Silenciamentos e Ausências. **Educação**, Santa Maria, p. 1-17, v. 45, 2020.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/JrF5H8r96wRTvTDLShYpCM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de novembro de 2024.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículos: teorias e políticas**. São Paulo: Editora Contexto, 2023.

PEREIRA, Amilcar Araujo. “Por uma autêntica democracia racial!”: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 1, p. 111-128, 2012. Disponível em: <https://rhbj.anpuh.org/RHHJ/article/view/21/25>. Acesso em 20 de setembro de 2024.

PEREIRA, Almicar Araújo. O movimento negro brasileiro e a lei 10.639/03: da criação aos desafios para a implementação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 11, n. 22, p. 13-30, 2017. Disponível em: <http://pat.educacao.ba.gov.br/storage/conteudos/conteudos-igitais/visualizacao/9339.pdf>. Acesso em: 02 de julho de 2024.

PEREIRA, Marcia Moreira. BRAULIO Wendell Lopes de Oliveira. **Eccos: Revista Científica**, n. 66, e25178, p. 1-12, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1983-92782023000300201&script=sci_arttext. Acesso em: 06 de julho de 2024.

PINHEIRO, Patrícia Magalhães. PAULA, Josiane Beloni de. Decolonialidade e antirracismo na formação de professoras/es: práticas de resistência negra. **Cadernos Cajuína: Revista Interdisciplinar** v. 7 n. 2, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/587/559>. Acesso em: 03 julho de 2024.

REGIS, Kátia; BASÍLIO, Guilherme. Currículo e relações étnico-raciais: o estado da arte. **Educar em Revista**, v. 34, n. 69, p. 33-60, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/YqBFwMHrp5YkkZYZ6V4NvRr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de novembro de 2024.

RIBEIRO, Débora. A lei 10.639/03 como potencial decolonizadora do currículo: tessituras e impasses. **Educação Unisinos**, v. 23, n. 2, p. 301-315, 2019. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2019.232.07/60746960>. Acesso em: 10 de dezembro de 2024.

RODRIGUES, Fabiana de Cássia. Origens históricas da pauta educacional do Movimento Negro Unificado (MNU): uma análise do suplemento “Afro-Latino-América” do Jornal Versus. **Projeto História**, v. 78, p. 68-96, 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/62550/43736>. Acesso em: 12 de novembro de 2024.

SANTOS, Cecilia Gusson; SANTOS, James Rios de Oliveira; EL KADRI, Michele Salles. Letramento racial crítico na construção da educação antirracista nas aulas de língua inglesa da educação básica. **Entretextos**, v. 21 n. 2, p. 153-172, 2021. Disponível

em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/43104/30881>. Acesso em: 05 de julho de 2024.

SANTOS, Marlon Jeferson da Silva. Práticas pedagógicas antirracistas: caminhos possíveis. **Educare - Revista de Educação e Ensino**, n. 2, v. 2, p. 1-12, 2024. Disponível em: <https://esabere.com/index.php/educare/article/view/71/64>. Acesso em: 30 de junho de 2024.

SANTOS, Wellington Oliveira dos. Políticas educacionais antirracistas na América Latina: estudos comparados. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, e20170057, p. 1-22, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/tG3d4WMFbtSHf46fnkZ7WDF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 de agosto de 2024.

SILVA, Ana Célia de. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/8688>. Acesso em: 20 de junho de 2024.

SILVA, Andressa Queiroz da. COSTA, Rosilene Silva da. Educação antirracista é educação transformadora: uma análise da efetividade da lei nº 10.639/03. **Revista em Favor de Igualdade Racial**, v. 1 n. 1, p. 17-35, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/R FIR/article/view/1993/1164>. Acesso em: 29 de junho de 2024.

SILVA, Carlos Benedito Rodrigues da. Movimento negro e as lutas contra o racismo. **Educação Pública**, v. 27, n. 65, p. 613-634. 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/6886/4457>. Acesso em: 25 de novembro de 2024.

SILVA, Francisco Thiago. Currículo e diversidade: propostas para uma educação antirracista nos anos iniciais. **Revista Brasileira de Educação e Cultura**, n. 4, p. 34-44, 2011. Disponível em: https://www.bing.com/search?q=CURR%C3%8DCULO+E+DIVERSIDADE%3A+PROPOSTAS+PARA+UMA+EDUCA%C3%87%C3%83O+ANTIRRACISTA+NOS+ANOS+INICIAIS&cvid=f826b46809d94b49b63a0e74e288a01b&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOdIBBzU1MWowajSoAgiwAgE&FORM=ANAB01&PC=LCTS. Acesso em: 10 de julho de 2024.

SILVA, Marcos Antônio Batista da. Pedagogia, práticas pedagógicas e educação antirracista. **Currículo sem Fronteiras**, v. 23, p. 1-25, 2023. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol23/articles/silva.pdf>. Acesso em: 23 de junho de 2024.

SILVA, Lucilia Carvalho; SOARES; Katia dos Reis Amorim. A intolerância religiosa face às religiões de matriz africana como expressão das relações étnico-raciais brasileiras: o terreno do combate à intolerância no município de Duque de Caxias. **Revista EDUC**, v. 1 n. 3, p. 1-13, 2015. Disponível em: https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170608150213.pdf. Acesso em: 28 de junho de 2024.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de

significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-142.

SOUSA, Edson Luiz André de. Entrevistar. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Livia; MARASCHIN, Cleci. **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 87-88.

SOUSA, Fausto Ricardo Silva; SOUSA, Lizandra Sodré; CARVALHO, Herli de Sousa; SILVEIRA, Francisca Moraes da. Formação docente na perspectiva da educação antirracista como prática social. **Práxis Educativa**, v. 17, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/894/89470178053/html/>. Acesso em: 28 de junho.

SOUZA, Antônio José de. Educação para as relações étnico-raciais: África próxima e separada de nós. **Revista da ABPN**, v. 12, p. 297-325, 2020. Disponível em: <https://abpnrevists.org.br/site/article/view/873>. Acesso em: 20 de junho de 2024.

TEDESCHI, Sirley Lizott; PAVAN, Ruth. Insurgências docentes no currículo e a produção do pensamento da diferença. **Educar em Revista**, v. 38, e84875, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/cWfLdKPypwr6H45f8sTdxWf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de dezembro de 2024.

VIEIRA, Maria Nilceia Andrade; CÔCO, Valdete. Avaliação e currículo na educação básica: a especificidade da Educação Infantil. **Práxis Educativa**, v. 11, n. 3, p. 812-831, 2016. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8969/5240>. Acesso em: 07 de dezembro de 2024.

WASLH, Catherine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, Vera Maria (Org.O. **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação "outra"? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 61-80.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome:

Formação:

Idade:

Tempo de docência:

Anos que atua:

Disciplinas que leciona:

QUESTÕES DA ENTREVISTA:

- 1) Como você consegue descrever a importância sobre a Lei nº 10.639, de 2003?
- 2) Como professor negro, já sofreu algum tipo de discriminação de outros colegas de profissão, de forma direta ou indireta?
- 3) Já presenciou casos de racismo em ambiente escolar, onde os discentes eram envolvidos?
- 4) Você sendo professor negro, acredita que tem um compromisso maior com assuntos que envolvam as questões étnicas raciais para dentro da sala? Justifique sua importância.
- 5) Baseando-se em sua prática pedagógica, você tem observado casos de racismo dentro do ambiente escolar? E qual sua posição diante de determinado fato sendo professor e negro?
- 6) Quando você trabalha assuntos relacionados a questões étnicas raciais?
- 7) Você, como professor e negro está satisfeito com o dia 20 de novembro onde a grande maioria das escolas fazem alusão a este dia de forma comemorativa? O que deveria ser feito?
- 8) Em sua formação inicial, você recebeu algum tipo de curso voltados para questões raciais, e sobre a formação continuada ofertada pelas secretarias de educação estaduais e municipais que o tema central fosse a educação étnico racial na educação básica.
- 9) Como você professor negro, enxerga-se nesse processo de desenvolvimento na luta de uma educação antirracista? Quanto tempo de serviço?
- 10) Você costuma trabalhar com a temática de relações étnicas raciais, com qual frequência em sala de aula?

11) O que você acredita que deve ser feito para que realmente tenhamos uma educação que saiba valorizar e reconhecer os povos negros e suas culturas? Nosso currículo abrange este quesito?