FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO SOCIAL

***CÂMPUS* DO PANTANAL**

ROSIANE RUTH DE ALMEIDA ALBUQUERQUE

LEI 10.639/03 - A INSERÇÃO DA HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ, MS

CORUMBÁ, MS
2023

ROSIANE RUTH DE ALMEIDA ALBUQUERQUE

LEI 10.639/03 - A INSERÇÃO DA HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ,MS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Câmpus do Pantanal, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Área de Concentração:Educação Social. Linha de pesquisa: Políticas, práticas institucionais e exclusão/inclusão social

Orientadora: Profª Drª Mônica de Carvalho Magalhães Kassar.

CORUMBÁ, MS
2023

LEI 10.639/03 - A INSERÇÃO DA HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ,MS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do *Câmpus* do Pantanal, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Área de Concentração: Educação Social. Linha de pesquisa: Políticas, práticas institucionais e exclusão/inclusão social.

Orientadora: Profª. Dra. Mônica Magalhães Kassar

Data : / /

BANCA EXAMINADORA

Claudia Araújo de Lima

Cintia Diallo

Reinaldo Freiri

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Senhor Deus, Pai, pelo dom da vida.

A minha orientadora, Doutora Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, pelas orientações seguras na condução deste trabalho.

A Dra. Claudia Araujo, pelo apoio e incentivo e orientações no decorrer desta caminhada.

A Dra Cintia Diallo, por aceitar fazer parte da minha banca e pelas instruções dadas.

Aos meus filhos, razão da minha vida e existencia: Sanny, Rafael, Ryan e Paulo e ao meu neto Jahi.

Aos meus amigos que me ajudaram com o apoio e incentivo no decorrer do processo seletivo, para ingressar no curso.

Aos professores: Carol Costa, Fernando cruz, Francisca Stefanelli, Simone Yara Benites, Karina Trovo e Elizabeth de Lima Pinto.

Aos meus alunos que me inspiram diariamente a continuar e me faz crer num futuro melhor através da educação.

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul *Câmpus* do Pantanal.

Às entidades escolares que participaram da pesquisa presente nesta Dissertação.

A todos que colaboraram direta ou indiretamente no constructo deste estudo.

Dedico aos meus avós paternos (*in memoriam*) Esmeraldino de Albuquerque e Petronilia Alves de Albuquerque, que me criaram como filha, e pelo apoio, incentivo e amor.

RESUMO

No ano de 2005, a Secretaria Municipal de Educação de Corumbá ofereceu uma formação para profissionais de educação (professores, coordenadores pedagógicos), com o objetivo de trabalhar as relações étnico raciais na sala de aula, diretamente relacionada às práticas propostas na lei 10.639/03, que altera a LDB/1996, para inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino brasileiro, em todas as escolas públicas e particulares do ensino fundamental ao médio, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Entende-se que a lei 10.639/03 é um instrumento legal que possibilita a construção de uma educação antirracista. É com atenção a essa lei que este projeto foi desenvolvido. O objetivo desta pesquisa foi verificar como a lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, está sendo efetivada em escolas da rede municipal de Corumbá-MS. Os objetivos específicos foram: - Saber se professores conhecem a a lei 10.639/03; Verificar se os professores aplicam estratégias antirracistas em sua prática pedagógica; Conhecer que estratégias antirracistas os professores utilizamem sala de aula; e Identificar a periodicidade que o tema do racismo na escola está presente na prática pedagógica dos professores. Para a realização do trabalhoempírico, foram escolhidas três escolas municipais para conhecimento das práticas adotadas. As escolas cumprem as características: oferecer duas etapas da Educação Básica (educação infantil e ensino fundamental), possuir grande númerode alunos matriculados; e que seja, de certo modo, representativa de uma das localidades do município: região central, bairro e zona rural. Os sujeitos são os docentes dessas escolas, convidados a responder um questionário com questões fechadas e abertas sobre o desenvolvimento ou não de práticas pedagógicas acerca da História e da Cultura Afro-Brasileira. Para analisar a relação entre escola esociedade, nos baseamos no entendimento de que a educação é política porque interage no processo de produção e difusão de concepções de mundo e na transformação dessas em vontade coletiva. (FREIRE, 1994). Os resultadosapontaram que grande parte dos participantes conhece a lei, a considera importantee que, de alguma forma, desenvolve atividades sobre a questão do racismo na escola. Foi verificado, também, que há necessidade de formações sobre esta temática para os professores.

Palavras-chave: Lei 10.639/03; Racismo na escola; Práticas Pedagógicas; Educação antirracista.

ABSTRACT

In 2005, the Municipal Department of Education of Corumbá offered training for education professionals (teachers, pedagogical coordinators), with the objective of working on ethnic-racial relations in the classroom, directly related to the practices proposed in Law 10.639/03, which amends the LDB/1996, to include, in the official curriculum of the Brazilian Education Network, in all public and private schools from elementary to high school, the mandatory theme “History and Afro-Brazilian Culture”. It is understood that law 10.639/03 is a legal instrument that enables the construction of an anti-racist education. It is with attention to this law that this project was developed. The objective of this research was to verify how law 10.639/03, which makes the teaching of Afro-Brazilian and African history and culture mandatory, is being carried out in schools in the municipal network of Corumbá-MS. The specific objectives were: - Find out if teachers are aware of Law 10.639/03; Check whether teachers apply anti-racist strategies in their pedagogical practice; Know which anti- racist strategies teachers use in the classroom; and Identify how often the theme of racism at school is present in the teachers' pedagogical practice. To carry out the empirical work, three municipal schools were chosen to learn about the practices adopted. The schools fulfill the characteristics: offer two stages of Basic Education (kindergarten and elementary education), have a large number of enrolled students; and that it is, in a way, representative of one of the localities of the municipality: central region, neighborhood, and rural area. The subjects are the teachers of these schools, invited to answer a questionnaire with closed and open questions about the development or not of pedagogical practices about Afro-Brazilian History and Culture.To analyze the relationship between school and society, we base ourselves on the understanding that education is political because it interacts in the process of production and diffusion of worldviews and in the transformation of these into collective will. (FREIRE, 1994). The results showed that most of the participants knowe law, consider it important and that, in some way, they develop activities on the issueof racism at school. It was also verified that there is a need for training on this subject for teachers.

Keywords: Law 10.639/03; Racism at school; Pedagogical practices; Anti-racist education.

LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Autodeclaração de cor ou raça 15
Tabela 2 - Demonstrativo de escolas, professores, etapas e modalidades da educação 74
Tabela 3 - Formação acadêmica 77
Tabela 4 - Instituições de ensino 78

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - População de Corumbá MS 12
Gráfico 2 - Cor/Raça-Corumbá – MS 13
Gráfico 3 - Nivel de instrução das pessoas com 25 anos ou mais de idade no Brasil 65
Gráfico 4 - Identificação de gênero 75
Gráfico 5 - Identificação da etnia 76
Gráfico 6 - Ano de conclusão 77
Gráfico 7 - Regime de trabalho (Municipal / Estadual) 79
Gráfico 8 - Em que etapa da educação básica atua 80
Gráfico 9 - O quanto conhece da lei 10639/03 80
Gráfico 10 - Aborda a temática racismo em suas aulas 81
Gráfico 11 - O que essa lei é para você? 82
Gráfico 12 - A lei pode possibilitar uma educação antirracista? 82
Gráfico 13 - A escola é um ambiente para educar e combater o antirracismo? 83
Gráfico 14 - Desenvolve atividade étnico-racial em sala de aula? 86
Gráfico 15 - Quais atividades? Desenvolve atividade étnico-racial em sala de aula? 88
Gráfico 16 - Com que frequência trabalha o tema étnico-racial em sala de aula? 89
Gráfico 17 - Acredita ser necessário que os professores recebam orientação sobre a lei 10639/03? 92
Gráfico 18 - De que forma devem acontecer as formações 93

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 9

1.1 Contextualização 11

1.2 Abordagem teórico-metodológica 14

1.3 Procedimentos para coleta de dados 15

2 O RACISMO NA SOCIEDADE 19

2.1 Racismo na Escola 31

2.2 Sobre o livro didático com perspectiva de recurso 43

2.3 Superando racismo na escola 46

3 ESTUDO INTRODUTÓRIO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS E AÇÕES AFIRMATIVAS DE COMBATE AO RACISMO 50

3.1 Movimento negro 54

4 POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO 62

4.1 Traçando um panorama histórico da aprovação da Lei 67

4.2 Reflexão quanto a abordagem do currículo escolar referente a cultura afro brasileira 71

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS 74

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 94

REFERÊNCIAS 98

APÊNDICES 110

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como foco o racismo presente nas escolas e para sua realização, optou-se por conhecer como a lei 10.639/03, que altera a LDB/1996, para inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino brasileiro, a temática "História e Cultura Afro-Brasileira" (BRASIL, 2003), é considerada em escolas do município de Corumbá, MS.

No ano de 2005, a Secretaria Municipal de Educação de Corumbá ofereceu uma formação na área de diversidade Étnico-racial para profissionais de educação (professores, coordenadores pedagógicos), que tinham como objetivo trabalhar as relações étnico-raciais na sala de aula, diretamente relacionado às práticas propostas na lei 10.639/03. A partir dessa formação, surgiu-me novo olhar para o universo multirracial e para a diversidade na escola. Naquele momento, o curso também ofereceu diferentes possibilidades de utilização de instrumentos para abordar essa temática em sala de aula com mais segurança e de uma forma didática.

O projeto desenvolvido em 2005 teve uma enorme importância na minha prática como professora da Educaçao Básica, pois muitas informações ali contidas foram também norteadoras em minha vida profissional e pessoal. Visando à escola como espaço de direito e equidade, essa temática pode contribuir para práticas de respeito à diversidade étnico racial e sua importância na construção da cidadania, conforme os pensamentos de Freire (1994, p. 37):

> [...] a educação a ser praticada pela liderança revolucionária se faz com intencionalidade. Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de revelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento.

Apresentar aos alunos o continente africano e suas riquezas faz parte de um plano sequencial didático para, a partir disso, estudar e entender a contribuição dessa população no Brasil e desenvolver aos poucos a autoestima de crianças afro-brasileiras, com suas raízes perdidas ou até mesmo desconhecidas. Com a ausência dessas práticas, dificilmente ocorrerá a valorização da identidade cultural, reconhecida como um espaço de pluralidade racial; ao contrário, se perpetuarão a desigualdade e a falta de respeito mútuo entre futuros cidadãos.

De forma efetiva, a lei 10.639/03, ao modificar a LDB/96, possibilita a valorização da cultura afro-brasileira na sociedade ao evidenciar a identidade de muitos brasileiros, impulsionando a garantia à igualdade, ainda que seja uma maneira compensatória de oferecer os direitos negados à população negra, outrora excluída e discriminada.

A Lei Federal n° 10.639/2003 representa um marco na luta pela educação antirracista no Brasil, ao adicionar alterações ao texto da LDB em seus artigos 26A e 79B. Em 2008, a Lei nº 11.645 altera novamente a LDB/96, que atualmente tem essa redação:

> Art. 26 A - Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redaçãodada pela Lei nº 11.645, de 2008) e história brasileira. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro- brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura 008). [...] Art. 79-B. O calendário escolar inclui o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003).

Essa lei é um instrumento legal que possibilita a construção de uma educação antirracista, através da luta contra práticas discriminatórias contra negros e povos indígenas e seus antepassados, no ambiente escolar e, de maneira mais ampla, no contexto educacional brasileiro.

A Resolução CNE/CP nº 01/2004, de maneira mais objetiva e direta, aponta que as medidas sejam adotadas pelos vários sistemas educacionais, federal, estadual e municipal, com vista ao cumprimento do disposto na Lei Federal n° 10.639/2003.

Dentro do debate sobre a educação antirracista, este trabalho propõe-se a investigar se e como os estabelecimentos de ensino cumprem seu papel de formação de pessoas que valorizam a história e a cultura afro-brasileira. Para Gomes e Jesus (2013, s/n.)

> 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.

Com intenção justamente de "mapear e analisar as práticas pedagógicas que vêm sendo realizadas e ouvir os principais sujeitos desse processo" (GOMES; JESUS, 2013, s/n), apresenta-se o objetivo geral desta pesquisa:

Objetivo: Verificar como a lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas públicas e particulares da Educação Básica de acordo com a legislação, está sendo efetivada em escolas da rede pública municipal de Corumbá, MS.

Os objetivos específicos são:

- Saber se professores conhecem a a lei 10.639/03;
- Verificar se os professores aplicam estratégias antirracistas em sua prática pedagógica;
- Conhecer que estratégias antirracistas os professores utilizam em sala de aula; e
- Identificar a periodicidade que o tema do racismo na escola está presente na prática pedagógica dos professores.

1.1 Contextualização

A cidade de Corumbá situa-se na zona centro-oeste do Estado de MatoGrosso do Sul, foi fundada em 21 de setembro de 1778 e está a 418 quilômetros da capital Campo Grande..

Especialmente após a Guerra do Paraguai, Corumbá foi uma região movimentada, o que marcou sua arquitetura e a fez uma localidade histórica. A sua população é composta por diversas famílias, desde a sua fundação.

De acordo com o referenciamento da Câmara Municipal de Corumbá,

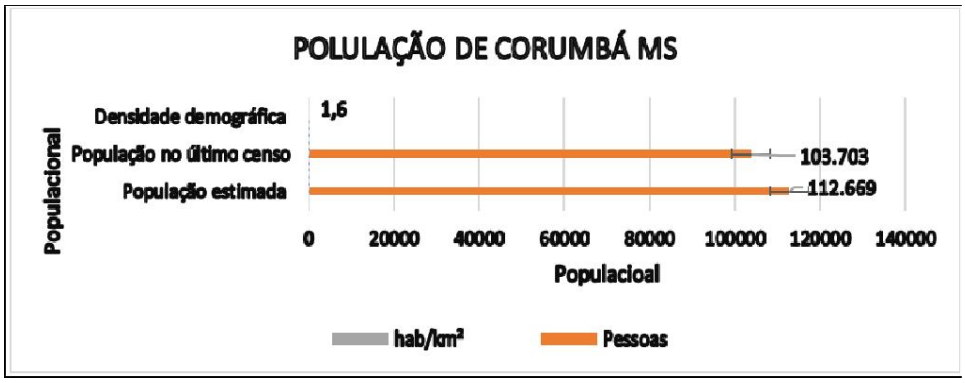
> Com o nome de origem tupi-guarani – Curupah, que significa "lugar distante" – e depois de ter outras denominações ao longo de sua história, Corumbá é conhecida como cidade branca, devido à cor clara de seu solo, rico em calcário. A ocupação da região teve início no século XVI quando, com a expectativa de encontrar ouro, a área do atual município foi explorada pelos portugueses, que começaram a chegar em 1524.Fundado em 1778 para impedir os avanços dos espanhóis pela fronteira brasileira em busca do mineral precioso, o Arraial de Nossa Senhora da Conceição de Albuquerque – primeira denominação do vilarejo – transformou-se no principal entreposto comercial da região. Quando a passagem de barcos brasileiros eparaguaios pelo Rio Paraguai foi liberada, e devido à importância comercial que passou a ter, a localidade foi elevada a distrito em 1838 e, em 1850, a

município. (PORTAL CÂMARA, 2016, p. 1).

Desde sua fundação, a sociedade foi desenvolvida com a presença de diversas populações: nativa, de países africanos, paraguaias, bolivianas, portuguesas, italianas, síriolibaness, árabes, espanholas, dentre outras, que até os dias de hoje se fazem presentes, marcando este território fronteiriço como um celeiro de múltiplas culturas.

Atualmente, Corumbá tem pouco mais de 100.000 habitantes, conforme o gráfico 1 abaixo:

Gráfico 1 - População de Corumbá, MS em 2022



Fonte: IBGE (2022).

Deve-se considerar que esta é uma área ocupada por populações nativas que vivem entre o Brasil, a Bolívia e o Paraguai, que há muito transladam pelas fronteiras desses países. Corumbá também conta com um contingente militar que favorece um grande deslocamento de indivíduos de vários estados brasileiros, o que envolve uma enorme pluralidade cultural e social. Cidade fronteiriça com representatividade histórica, gêmea com a cidade Ladário e múltipla na sua identidade representada pelos seus habitantes.

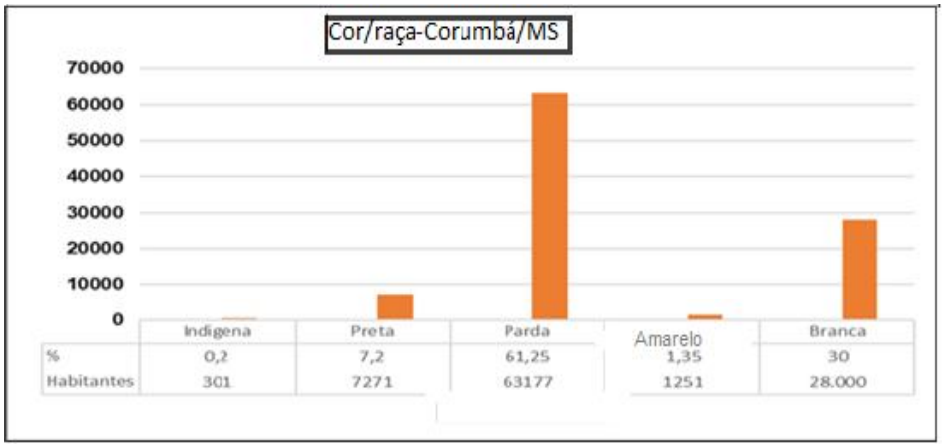
De acordo com Santos, Costa e Bernedetti (2015, p. 94)

> Corumbá é um município localizado na porção ocidental do Estado de Mato Grosso do Sul, na fronteira do Brasil com a Bolívia. É um dos municípios mais antigos do Estado, possuindo contato territorial com Ladário-MS, a Leste, no lado brasileiro e com Arroyo Concepción (distrito de Puerto Quijarro, da província Germán Busch, departamento de Santa Cruz de La Sierra) a Oeste, no lado boliviano. Apesar de construída em tempos diferentes – Corumbá e Ladário foram criados em 1778, Puerto Suárez, en 1875, Puerto Quijarro nos anos 1950, e Arroyo Concepción nos anos 1970/80 – nessa fronteira existe intenso fluxo de populações e mercadorias diariamente entre suas áreas urbanas que praticamente perfazem um continuum territorial. A população estimada, em 2015, nesses territórios fronteiriços é de 160 mil habitantes, sendo que 100 mil vivem no

município de Corumbá.

No que se refere ao foco deste trabalho, a população negra da cidade de Corumbá, MS, representa, segundo registro no IBGE, 7,2% da população geral, conforme o gráfico do IBGE – Distribuição da População de acordo com cor/raça:

Gráfico 2 - Cor/Raça – Corumbá, MS



Fonte: IBGE (2022).

O registro censitário do IBGE mostra que a população parda sobressai sobre a preta.

De acordo com Cancian (2006, p. 109) os negros, após 1888, permaneceram nos guetos e na periferia da cidade, acompanhando o movimento que aconteceu em todo o Brasil:

> Abolida a escravidão em 1888, muitos ex-cativos afastaram-se dos ex-proprietários e, portanto, dos espaços mais nobres da cidade de Corumbá, e estabeleceram-se em locais desprezados pela população local, principalmente pelas pessoas mais abastadas. Nos becos, nos locais desvalorizados, nos arrabaldes, os africanos e afrodescendentes construíram suas moradas. Era nesses guetos sórdidos que se alojavam os homens livres e pobres, excluídos sem rodeios dos espaços burgueses.

Em Corumbá, MS, encontram-se nove comunidades Quilombolas, segundo Souza e Moreti (2020, p. 6)

> [...] as comunidades Quilombolas urbanas são: Comunidade Negra Família Campos e Correia; Comunidade Negra Família Rodrigues; Comunidade Negra Família Silva; Comunidade Negra Beira Rio - Família Delgado e Comunidade Negra do Bairro Maria Leite - Família Cesária dos Santos – e duas na zona rural – a Comunidade Colônia São Domingos e a Comunidade Cabeceira Preta.

As autoras contabilizam nove comunidades quilombolas na cidade, que se destacam na época das festividades culturais tais como: Carnaval (Comunidade Preta do Bairro Maria Leite), nas festas de São João (Beira Rio), dentre outras, todas contribuindo com a cultura local.

Embora os autores enumerem essas comunidades, muitas delas ainda são invisíveis aos olhos da grande maioria da população. Dentre muitos entraves para a população preta, o reconhecimento de ser Quilombola contribuiria para que as políticas públicas alcançassem tal população, que continua a resistir ao estigma cunhado na trajetória de um povo em face da exiguidade do poder público.

1.2 Abordagem teórico-metodológica

Para alcançar o objetivo desta pesquisa, faz-se necessária a adoção de uma perspectiva que valorize uma educação reflexiva e mudança de posturas e conceitos, a fim de de se conviver com a diversidade e combater as manifestações de discriminação. Essas posições e mudanças de posturas levam à questão da preparação do docente para discutir uma abordagem sobre o Mito da Democracia Racial[1], tendo o objetivo de formar cidadãos críticos e responsáveis para uma sociedade justa e igualitária, pois, como afirma Freire (1994, p. 36) "Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora".

Para entender a relação entre escola e sociedade, nos baseamos no entendimento de que "A educação para a libertação, responsável em face da radicalidade do ser humano, tem como imperativo ético a desocultação da verdade. Ético e político". (FREIRE,1994, p. 45).

Por sua vez, a política nas sociedades ocidentais tem uma dimensão educativa, porque para reproduzir as relações sociais ou mesmo para superá-las é necessário desenvolver-se, também, como um processo educativo, e não apenas baseado na coerção. Eis porque Gramsci (1999, p. 399) considera que "Toda relação de 'hegemonia' é necessariamente uma relação pedagógica".

Partindo da perspectiva de que a educação é mediadora dos processos de

1 Para Braga e Milani (2019, pp. 13-14), "o mito da democracia racial apresentou-se como uma saída estratégica das elites brasileiras para a suposta inviabilidade do Brasil se desenvolver devido à sua alta miscigenação populacional. Aquilo que era visto negativamente pelas ciências em defesa da eugenia - o "darwinismo social" - foi contestado pela sociologia modernista de Gilberto Freyre, que colocou a suposta ausência de consciência de raça do colonizador português como um diferencial na formação da identidade nacional brasileira".

transformações, destacam-se os conceitos de educação hegemônica e educação contra hegemônica, para Gramsci e, também, utilizados por Freire.

Nita Freire (2019, p. 2), ao explorar o legado da obra de Paulo Freire, explica:

> A educação hegemônica é aquela que procura orientar a educação nosentido da conservação da sociedade em que se insere, mantendo a ordem existente, em correspondência aos interesses dominantes e que tende a hegemonizar o campo educativo. [...] A educação contra hegemônica éaquela que busca orientar a educação, tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente, que busca intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente, visando instaurar uma nova forma de sociedade.

Sob essa perspectiva buscou-se conhecer a representatividade de professores que se autodeclaram negros ou pretos na Secretaria de Educação do município de Corumbá, MS. Conforme questionário da Plataforma Qedu.org.br, dados sobre os professores de Corumbá, MS, o perfil consta na Tabela 1:

Tabela 1 - Auto declaração de cor ou raça (Qual é a sua cor ou raça?)

26%	Branca
18%	Preta
51%	Parda
1 %	Amarela
0%	Indígena
4%	Não quero responder

Fonte: Adaptação de Qedu.org.br.

Do ponto de vista com relação aos avanços sociais, é importante ressaltarque esta tabela nos mostra uma porcentagem maior de professores que se autodeclaram pretos em comparação com a tabela anterior sobre a porcentagem de pessoas – população geral - que se autodeclaram pretas para o IBGE, o que nosleva a inferir que espaços de poder em nível de município pode promover um “olhar positivo” no que tange à identificação de um novo perfil e também espaços sociais transformadores.

1.3 Procedimentos para coleta de dados

Para alcançar o objetivo de verificar se e como a Lei 10.639/03 está sendo efetivada em escolas da rede municipal de Corumbá, MS, foram convidados

professores que atuam na Educação Básica em escolas da Rede Municipal de Ensino de Corumbá. Optou-se por escolher três escolas para conhecimento das práticas adotadas, que cumprissem algumas características, tais como:

- Contemplassem dois níveis de ensino (educação infantil e ensino fundamental I e II completo) e, quando possível, seu oferecimento como EJA educação de jovens e adultos;
- Possuíssem grande número de alunos matriculados;
- Fossem, de certo modo, representativas de uma das localidades do município: região central, bairro e zona rural.

Os respondentes do questionário são professores da Rede Municipal de Educação, que voluntariamente se propuseram a participar da pesquisa. O processo foi operacionalizado via *online*, pela ferramenta *Google Forms*.

Os formulários foram disponibilizados às escolas da rede municipal da cidade de Corumbá, MS, através do link https://docs.google.com/forms/d/1CwAos AJiWtztZDUAm0TcZv4FM92Batw_9O 250kpA/edit, apensado a este trabalho.

Como afirmado acima, a participação dos professores foi voluntária e consistiu em responder esse questionário com 17 perguntas fechadas e abertas, sobre possíveis atividades realizadas pelos professores na escola, relacionadas ao tema da Lei 10.639/03.

A pesquisa está registrada no comitê de ética da Plataforma Brasil e aprovada, sob o parecer n° 5.585.525. Vale destacar que o formulário é precedido por um termo de anuência (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE) aos participantes da pesquisa.

Ainda, espeficicamente sobre os procedimentos utilizados, as questões do formulário foram elaboradas intencionando alcançar cada um dos objetivospropostos. Ao todo, foram 17 itens. As seis perguntas iniciais objetivaram coletar elementos para traçar um perfil dos professores participantes. As 11 questões subsequentes referiram-se diretamente aos objetivos geral e específicos. As questões ligadas diretamente aos objetivos foram as de 7 a 17:

7. Você aborda a temática do Racismo em suas aulas?

8. Em uma escala de 1 a 5, o quanto você conhece a Lei 10.639/2003. Considere 1 como “desconheço totalmente” e 5 como “conheço totalmente”.

9. A Lei 10.369/03 altera a LBD/1996 para a inclusão da obrigatoriedade da temática: "História e cultura afro-brasileira" no currículo oficial da Rede de Ensino Brasileiro. Para você, essa Lei é: (sobre a relevância da lei).

10. Você concorda que essa Lei, sendo instrumento legal, pode possibilitar a construção de uma educação antirracista?

11. Você concorda que a escola é o ambiente para educar e combater práticas discriminatórias e racistas?

12. Você desenvolve alguma atividade para trabalhar a diversidade étnico-racial em sala de aula?

13. Se a resposta da questão 12 for positiva, quais as atividades e estratégias você utiliza para trabalhar a diversidade étnico-racial em sala de aula?

14. Caso a pergunta 12 seja positiva, com que frequência você trabalha a temática "As relações étnicas raciais"?

15. Você acredita ser necessário que os professores recebam orientação para a implementação da Lei 10.639?

16. Caso entenda ser necessária a formação para os professores, de que forma você acredita que deveria ocorrer?

17- De que maneira você abordaria esses conteúdos (relações étnico-raciais) no cotidiano dos alunos?

Para alcançar o objetivo específico 1 (Saber se professores conhecem a a lei 10.639/03), propusemos as questões 8 e 15; sobre o objetivo 2 (Verificar se os professores aplicam estratégias antirracistas em sua prática pedagógica), utilizamos as questões 7, 12; sobre o objetivo específico 3 (Conhecer que estratégias antirracistas os professores utilizam em sala de aula), focamos as questões 12, 13, 17; sobre o objetivo específico 4 (Identificar a periodicidade que o tema do racismo na escola está presente na prática pedagógica dos professores), tivemos a questão 14.

As demais questões (9, 10, 11 e 16) foram aplicadas para conferir algumas respostas e para que se pudesse entender como os professores participantes percebem a Lei 10.639/03 e sua importância no ambiente escolar e na luta contra o racismo.

Com o conjunto de todas essas questões, objetivou-se verificar como a lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas públicas e particulares da Educação Básica de acordo

com a legislação, está sendo efetivada em escolas da rede pública municipal de Corumbá, MS.

2 O RACISMO NA SOCIEDADE

O objetivo desta seção é apresentar um levantamento sobre o que a literatura está refletindo, pensando, escrevendo sobre a temática referente às relações étnicas raciais na sociedade brasileira.

Segundo Munanga (2019, p. 28)

> A ignorância em relação à história antiga dos negros, as diferenças culturais, os preconceitos étnicos entre duas raças que se confrontam pela primeira vez, tudo isso mais as necessidades econômicas de exploração predispuseram o espírito do europeu a desfigurar completamente a personalidade moral do negro e suas aptidões intelectuais.

Entendemos que o racismo está além da simples falta de conhecimento sobre a história do negros. É um mecanismo que hierarquiza pessoas, culturas existentes, distribuindo privilégios para um determinado grupo e desigualdades para outro. A considerar a falta de equidade ao grupo social negro, podemos afirmar que de fato vivemos em uma realidade de muita desigualdade, visivelmente retratada nos dias atuais.

Almeida (2020, p. 42) pontua nessa ótica que

> De fato, a maioria das domésticas são negras, a maior parte das pessoas encarceradas é negra e as posições de liderança nas empresas e no governo geralmente estão nas mãos de homens brancos. Então, não estariam os programas de televisão, as capas de revistas e os currículos escolares somente retratando o que de fato é a realidade? Na verdade, o que nos é apresentado não é a realidade, mas uma representação doimaginário social acerca de pessoas negras. A ideologia, portanto, não é uma representação da realidade material, das relações concretas, mas a representação da relação que temos com essas relações concretas.

A esse respeito das formas de preconceito, Nogueira (2000, p. 290) afirma que

> Os Estados Unidos e o Brasil constituem exemplos de dois tipos de 'situações raciais': um em que o preconceito racial é manifesto e insofismável e outro em que o próprio reconhecimento do preconceito tem dado margem a uma controvérsia difícil de se superar.

No Brasil, as características fenóticas da pessoa como: cor da pele (quanto mais escura, maior o preconceito) cabelos, nariz são determinam a relação de preconceito. Para Nogueira (2005, p. 296),

> [...] no Brasil, a intensidade do preconceito varia em proporção direta aos traços negróides; e tal preconceito não é incompatível com os mais fortes

> laços de amizade ou com manifestações incontestáveis de solidariedade e simpatia. Os traços negróides, especialmente numa pessoa por quem se tem amizade, simpatia ou deferência, causam pesar, do mesmo modo por que o causaria um 'defeito' físico.

A discussão a respeito da colonialidade[2] contribuiu muito para podermos também compreender a esfera socio-histórica dessa ideologia que de forma hegemônica teve as suas estruturas em nível mundial. Entretanto, neste trabalho o Brasil é o foco, embora esta questão tenha amplitude mundial. Este assunto traz à tona um passado sombrio da nossa História, no que tange à questão das relações sociais e da exploração da mão de obra humana, que contribuiu como um mecanismo para hierarquizar as pessoas e, consequentemente, fomentar o racismoe as suas consequências. (QUIJANO, 2005).

O autor traz para essa reflexão crítica como a colonialidade foi um ponto fortemente incorporado, não só pelo Brasil, mas por todos os países da América Latina. A idéia de raça foi tão profunda e continuamente imposta nos séculos seguintes e sobre o conjunto da espécie que, para muitos, ficou associada não só à materialidade das relações sociais, mas à materialidade das próprias pessoas. (QUIJANO, 2005).

Compreendemos hoje o quanto esse processo econômico foi de forma decisiva e, por assim dizer, perpetuado até os dias atuais a fortalecer a supremacia branca sobre os povos escravizados e explorados (indígenas e negros) e dessa forma, destinando os espaços de

> 'inferioridade' a estes grupos sociais coube essa visão euro centrada infelizmente construiu de forma cruel a invisibilidade e um coletivo hegemônico com a finalidade de apagar os conhecimentos desses povos. Uma vez que raça e racismo são conceitos relacionais, a condição de negro e de branco depende de circunstâncias históricas e políticas específicas. (ALMEIDA, 2019, p. 50).

Essa perceptiva histórica foi construída mundialmente pelos países da Europa como um genocídio, não somente na questão de mortalidade e eliminação desses povos nas mais tristes e sangrentas maneiras, mas também como apagamento e a apropriação da cultura e conhecimento desses povos. Certamente é o que colhemos hoje ou em forma de consequências mundiais como: desigualdade nos países da

2 Colonialidade do poder é um conceito que dá conta de um dos elementos fundantes do atual padrão de poder, a classificação social básica e universal da população do planeta em torno da ideia de "raça". Essa ideia e a classificação social e baseada nela (ou "racista") originadas há 500 anos junto com América, Europa e o capitalismo. (QUIJANO, 2005).

América Latina, a miséria e o atraso tecnológico dos povos africanos, dentre outras consequências avassaladoras na história da humanidade, em razão desse sistema eurocêntrico.

De acordo com Quijano (2005, p. 124),

> o processo de homogenização dos membros da sociedade imaginada de uma perspectiva eurocentrica como característica e condição o dos Estados-nação modernos, foi levado a cabo nos países do Cone Sul latino- americano não por meio da descolonização, o das relacões sociais e políticas entre os diversos componentes da população, mas pela eliminação massiva de alguns deles (Ìndios, negros e mestiços). Ou seja, não por meio da democratização, o fundamental das relações sociais e políticas, mas pelaexclusão de uma parte da população. Dadas essas condições originais, a democracia alcançada e o Estado-não constituìdo não podiam ser afirmadose estáveis. A história política desses países, muito especialmente desde finsda década de 60 até o presente, não poderia ser explicada a margem dessas determinações.

Quijano (2005, p.117) afirma, ainda que

> com o tempo, os colonizadores codificaram como cor os traços fenotípicos dos colonizados e a assumiram como a característica emblemática da categoria racial. Essa codificação foi inicialmente estabelecida, provavelmente, na área britânico-americana. Os negros eram ali não apenas os explorados mais importantes, já que a parte principal da economia dependia de seu trabalho. Eram, sobretudo, a raça colonizada mais importante, já que os índios não formavam parte dessa sociedade colonial. Em consequência, os dominantes chamavam a si mesmos de brancos.

Nessa ótica, a dimensão em que as interações sociais que estavam sendo configuradas eram colaborações de dominação, tais identidades estavam relacionadas com as hierarquias sociais, locais e papéis, como constitutivas das mesmas, e de uma forma de domínio que era imposto. Por outras palavras, a raça e a identidade racial foram estabelecidas como aparelhos de categorização social elementar da população.

Para tanto, faz-se necessária uma breve discussão do conceito de raça e etnia. Hall (2003, p. 69) diz que

> conceitualmente, a categoria ‘raça’ não é científica. As diferenças atribuíveis à ‘raça’ numa mesma população são tão grandes quanto aquelas encontradas entre populações racialmente definidas. ‘Rasga’ é uma construção política e social. E a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão - ou seja, o racismo. Contudo, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria (HALL, 1994). Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto e, na natureza. Esse efeito de naturalização parece transformar a diferença racial em um ‘fato’ fixo e científico, que não responde a mudanças ou a engenharia social reformista.

Com relação ao conceito de raça, o autor prossegue e conceitua também de forma bem clara. Já a "etnicidade" gera um discurso em que a diferença se funda sob características culturais e religiosas. Nesses termos, ela frequentemente se contrapõe à "raça". Porém, essa oposição binária pode ser delineada de forma muitosimplista. O racismo biológico privilegia marcadores como a cor da pele. Esses significantes têm sido utilizados também, por extensão discursiva, para conotar diferenças sociais e culturais.

Hall (1990, p. 70) segue fazendo um paralelo entre raça e etnia: tanto o discurso da "raça" quanto o da "etnia" funcionam estabelecendo uma articulação discursiva ou urna "cadeia de equivalências" entre o registro sociocultural e o biológico, fazendo com que as diferenças em um sistema de significados sejam inferidas através de equivalem em outra cadeia. Portanto, o racismo biológico e a discriminação cultural não constituem dois sistemas distintos, mas dois registros do racismo.

Nas pesquisas de Santos (2012, p. 46), conceitualmente, o termo “raça” se refere principalmente às características fenotípicas, que diferenciam os indivíduos, com destaque para a cor da pele.

No Brasil, a classificação com base na cor possui relação muito próxima com o conceito de raça, sendo que, para alguns autores, esta é utilizada como um substituto popular para raça. (SEYFERTH, 1986).

Para Munanga (2003, p. 1)**,**

> etimologicamente, o conceito de raça veio do italiano razão, que por sua vez veio do latim ratio, que significa sorte, categoria, espécie. Na história das ciências naturais, o conceito de raça foi primeiramente usado na Zoologia e na Botânica para classificar as espécies animais e vegetais. Foi neste sentido que o naturalista sueco, Carl Von Linné conhecido em Português como Lineu (1707-1778), o usou para classificar as plantas em 24 raças ou classes, classificação hoje inteiramente abandonada.

Conforme o autor, o mesmo naturalista sueco que fez a primeira classificação racial das plantas oferece, também no século XVIII, o melhor exemplo da classificação racial humana acompanhada de uma escala de valores que sugere a hierarquização. Na sua classificação da diversidade humana, Lineu divide o *Homo Sapiens* em quatro raças:

> Americano, que o próprio classificador descreve como moreno, colérico, cabeçudo, amante da liberdade, governado pelo hábito, tem corpo pintado. Asiático: amarelo, melancólico, governado pela opinião e pelos

> preconceitos, usa roupas largas.
> Africano: negro, flegmático, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes (despotismo), unta o corpo com óleo ou gordura, sua mulher tem vulva pendente e quando amamenta seus seios se tornam moles e alongados.
> Europeu: branco, sanguíneo, musculoso, engenhoso, inventivo, governado pelas leis, usa roupas apertadas.(MUNANGA, 2003, p. 9).

A classificação acima não foi a única. Segundo Santos *et al* (2010, p. 121) "No século XVII, o filósofo François Bernier tentou pela primeira vez classificar as pessoas por rádio, termo latino que designa descendência, espécie ou categoria". Santos *et al.* também citam a classificação de Lineu como:

> americano (Homosapiens americanos: vermelho, mau temperamento, insubjugável); europeu (Homo sapiens europeus: branco, sério, forte); asiático (Homo sapiens asiáticos: amarelo, melancólico, ganancioso);africano (Homo sapiens afer: preto, impassível, preguiçoso). (SANTOS *et. al,*2010, p. 121).

Observa-se que a classificação foi utilizada para denominar a raça e a filosofia também contribui apontando a descendência, espécie ou categoria. As pesquisas continuaram e foram essenciais para a conceituação de raça, de modo que atributos como a cor da pele e características físicas têm sido usados para defini-los.

Para Gomes (2010, p. 24)

> a forma como a raça opera em nossa sociedade possibilita, portanto, que militantes do Movimento Negro e um grupo de intelectuais não abandonem o conceito de raça para falar sobre a realidade do negro brasileiro, mas o adotem de maneira ressignificada. Nesse sentido, rejeitam o sentido biológico de raça, já que todos sabem e concordam com os avanços da ciência de que não existem raças humanas.

Nessa definição, o conceito de raça no sentido biológico é deixado de lado e o sentido de raça é pautado sobre a realidade da vivencia do negro no Brasil. Ainda sobre esse questionamento, Gomes (2010, p. 24) diz que

> o conceito de raça é adotado, nessa perspectiva, com um significado político e identitário construído com base na análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro, as suas formas de superação e considerando as dimensões histórica e cultural a que esse processo complexo nos remete. Não podemos negar que, na construção das sociedades, na forma como os negros e os brancos são vistos e tratados no Brasil, a raça tem uma operacionalidade na cultura e na vida social.

Pode-se dizer, então, que uma das concepções contemporâneas brasileiras pauta-se nas particularidades e características físicas, e seriam usadas por nós para classificar e identificar quem é negro e quem é branco no Brasil. E mais, seriam

usadas para discriminar e negar direitos e oportunidades aos negros em nosso país.

Viana (2009, p. 48) inicia novamente a discussão com uma análise do conceito de raça e posteriormente do conceito de etnia e, por último, iremos relacionar ambos, segundo o seu entendimento.

> [...] antes de mais nada, iremos esclarecer o que entendemos por conceito. O conceito é uma "expressão da realidade" (Marx, 1989) e, como tal, existem dois momentos que serão analisados por nós: a realidade e sua expressão conceitual. Porém, tal como colocou Bakhtin (1990), existe uma polissemia no signo provocada pelos conflitos sociais e desta forma uma mesma palavra recebe significados distintos. Por isso, ao lado da realidade e de sua expressão conceitual, teremos também que considerar a expressão ideológica da realidade, já que esta é que dificulta a compreensão dos fenômenos em questão e que proporciona visões e usos das expressões raça e etnia de forma equivocada e socialmente destrutiva.

Nessa ótica, a conceituação de raça passa por entendimentos diferentesvolta-se novamente a considerar a ideologia da realidade, o que ocasiona entendimentos diferenciados, e as expressões raça e etnia são entendidos de forma equivocada e socialmente destruidora.

Viana (2009, p. 46) sustenta que

> o conceito de raça nos apresenta uma dificuldade enorme. Esta dificuldade tem sua origem no fato de que raça remete às diferenças físicas no interior da espécie humana. O problema é que tais diferenças são superficiais (relativas à aparência) e que o processo histórico provocou um encontro de raças e, consequentemente, uma intensa miscigenação.

Nessa ótica, a busca pela conceituação de raça continua a apresentar dificuldades de entendimento, porém, deixa claro que a definição está relacionada à aparência. Veja-se que se trata de um assunto bastante delicado para a sociedade brasileira, porque fomos criados e talvez, por assim dizer, introjetamos o mito da democracia racial, no qual se difunde a ideia de que não existe racismo no Brasil. Entretanto, a desconstrução dessas ideias é relevante para a construção de uma sociedade menos desigual e mais justa.

Munanga (2019, pp. 83-84) explica que o mito de democracia racial, baseado na dupla mestiçagem[3]

---

3 A mestiçagem, do ponto de vista populacionista, é um fenômeno universal ao qual as populações ou conjuntos de populações só escapam por períodos limitados. É concebida como uma troca ouum fluxo de genes de intensidade e duração variáveis entre populações mais ou menos contrastadas biologicamente. E entende-se conjunto de indivíduos que se reproduzem habitualmente entre si; um conjunto definido biologicamente e não a priori.

> [...] biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e gruposétnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. Ou seja, encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. Essas características são 'expropriadas', 'dominadas' e 'convertidas' em símbolos nacionais pelas elites dirigentes.

Essa situação pode ser um dos motivos de não percebermos as desigualdades causadas pela exclusão, pois tal prática acoberta os conflitos raciais. Podemos ainda dizer que nossa identidade "brasileira" foi forjada pela exclusão disseminada pelas elites dominantes e caracterizada pelos símbolos nacionais, jargões que continuam a disseminar a desigualdade.

Schwarcz (1993, p. 24) afirma que

> [...] interessa compreender como o argumento racial foi política e historicamente construído nesse momento, assim como o conceito raça, que além de sua definição biológica acabou recebendo uma interpretação sobretudo social. O termo raça, antes de aparecer como um conceito fechado, fixo e natural, é entendido como um objeto do conhecimento, cujo significado estará constantemente renegociado e experimentado nesse contexto histórico específico, que tanto investiu em modelos biológicos de análise. [...]. É nesse sentido que o tema racial, apesar de suas implicações negativas, se transforma em um novo argumento de sucesso para o estabelecimento das diferenças sociais.

Conforme a autora, o conceito foi criado e a sua compreensão diz respeito às diferenças sociais presentes na sociedade, que a legítima até mesmo na classe dos mediadores do conhecimento, bem como sua utilidade. São pontos de vista diferentes, porém legitimados por quem perpetua o pensamento racista.

Certamente essa reflexão crítica acerca do pertencimento e valorização dos afro-brasileiros nos faz pensar na possibilidade de agregar os saberes que subvertam a imposição eurocêntrica numa perspectiva de coletividade para transformar e emancipar a história apagada e invisibilizada desses grupos que por tanto tempo ficaram sem direito ao seu valor cultural e tecnológico.

O contato com a literatura afirma que o racismo continua se manifestando de várias formas, devido a uma cultura construída partindo do mito da democracia

racial. Velado ou não, o racismo continua vivo na sociedade brasileira. De acordo com Carneiro (2011, p. 68)

> A fuga da negritude é a medida da consciência de sua rejeição social e o desembarque dela sempre foi incentivado e visto com bons olhos pela sociedade. Cada negro claro ou escuro que celebre sua mestiçagem – ou suposta modernidade contra sua identidade negra tem aceitação garantida. O mesmo ocorre com aquele que afirma que o problema é somente de classe, e não de raça. Esses são os discursos politicamente corretos de nossa sociedade. São os discursos que o branco brasileiro nos ensinou e gosta de ouvir e que o negro que tem o juízo obedece e repete. Mas as coisas estão mudando.

D'adesky (1997, pp. 167-168) chama a atenção para a postura de ser reconhecer como negro e afirma:

> Compreender a importância desse desejo de reconhecimento permite entender que o ativista negro reclama o reconhecimento não apenas de sua dignidade, mas também do status do seu grupo étnico ou cultural. Essas duas formas de reconhecimento estão estreitamente ligadas, pois o reconhecimento estruturado na idéia de inferioridade relativa de uma raça, cultura ou origem étnica é, ostensivamente, um não-reconhecimento ou um reconhecimento inadequado da pessoa ou do grupo a que esta pertence.Em resumo: sem um reconhecimento igual e universal desses dois níveis - individual e coletivo – o caráter desigual do reconhecimento pode ser o pretexto para que grupos que se julgam superiores explorem, dominem ou excluam as pessoas consideradas como fazendo parte de um grupo subjugado.

Conforme o autor, o reconhecimento do negro não parte de um indivíduo único e sim do seu grupo étnico. As formas de se reconhecer como parte de uma cultura ou por sua origem pode ocasionar reconhecimento inadequado, deixando tanto o coletivo quanto o individual sem igualdade. Todo esse trâmite pode ocasionar condicionamentos para que outros grupos explorem e continuem a subjugá-los.

Para Munanga (2019, p. 13),

> a ignorância em relação à história antiga dos negros, as diferenças culturais, os preconceitos étnicos entre duas sociedades que se confrontam pela primeira vez, tudo isso somado às necessidades econômicas da exploração predispuseram o espírito europeu a desfigurar completamente a personalidade moral do negro e suas aptidões intelectuais.

A trajetória desses homens, mulheres e crianças foi marcada por muita negação e apagamento histórico. Dentre elas, cita-se a negação dos direitos como cidadãos que já tinham nacionalidade brasileira.

A pós-libertação nos remete a entender de forma clara as necessidades e as mazelas dessa população tão injustiçada no processo histórico do nosso país. É

importante enfatizar como esse processo foi ganhando uma estrutura no decorrerdos anos e como este grupo enfrentou inúmeras dificuldades no novo cenário industrial, haja vista que houve uma mudança econômica no Brasil, de colonialista passando para industrialização, mudando de forma radical o perfil do novo trabalhador para aquele contexto socioeconômico.

Segundo Fernandes (1989, p. 21)

> O homem negro [...] foi peneirado ou selecionado negativamente. Empurrado para a franja dos piores trabalhos e de mais baixa remuneração,ele se sentiu, subjetivamente, como se ainda estivesse condenado à escravidão.

Mesmo na condição de libertos, a maioria dos escravos não foi inserida em trabalhos vistos como formais. Embora estivessem alforriados, as condições de trabalho eram as piores possíveis, quando não, permaneciam em condições análogas ao trabalho escravo. Mudou o sistema econômico, porém as condiçõesnão.

Houve nesse contexto apenas um novo perfil nas más condições de trabalho. Sendo assim, permanece o lugar de desigualdade e invisibilidade desse grupo, agora, trabalhadores "livres", sem direitos assegurados, foram adequando-se às péssimas condições de serviços: os homens na área da construção civil e as mulheres aos domésticos. Desta forma, o cenário foi sendo constituído por trabalhadores de perfil e cor definida. Para Almeida (2019, p. 112)

> O racismo não é um resto da escravidão, até mesmo porque não há oposição entre modernidade/capitalismo e escravidão. A escravidão e o racismo são elementos constitutivos tanto da modernidade, quanto do capitalismo, de tal modo que não há como desassociar um do outro.

Ainda nesta perspectiva, Fernandes (1989, p. 33) ressalta que:

> O 13 de maio se contrapõe ao 20 de novembro. A escravidão não impediu que o seu agente de trabalho e a sua vítima construísse sua própria história, independentemente dos mitos consagrados pela 'história oficial'. A liberdade não é uma dádiva, mas uma conquista. Essa conquista pressupõe que os negros redefinam a história, para situá-la em seus marcos concretos e entrosá-la com seus anseios mais profundos de autoemancipação coletiva e de igualdade racial.

Por toda esta história, muitas vezes, a questão do racismo é associada a um "problema do negro", esclarece Guerreiro Ramos (1995, *apud* UFSC, 2019, p. 19):

> [...] o que se tem chamado no Brasil de "problema do negro" é reflexo da

> patologia social do “branco brasileiro”, de sua dependência psicológica. Foi uma minoria de “brancos” letrados que criou esse “problema”, adotando critérios de trabalho intelectual não induzidos de suas circunstâncias naturais diretas. Nestas condições, reconhece-se hoje a necessidade de reexaminar o tema das relações de raça no Brasil, dentro de uma posição de autenticidade étnica.

Houve no Brasil uma espécie de segregação racial, principalmente no que tange às oportunidades de trabalho e educação. A ideia de democracia racial esteve muito presente no discurso dos brasileiros, mas na verdade, nunca a vivemos, com toda a população tendo as mesmas oportunidades sociais. Na prática, é bem diferente, o negro foi no decorrer dos anos colocado à margem da nossa sociedade.
Domingues (2020, p. 2) observa que

> [...] os negros continuaram em desvantagem frente aos brancos e nãopodiam concorrer em condições paritárias; a cor não deixou de ser um fator restritivo ao sucesso individual e/ou do grupo. Por isso, na competição que se instaurou entre negros e brancos, o trabalho, a competência, inteligência,capacidade e esforço individual não poderiam ter sido os únicos requisitos que iriam determinar o acesso aos bens públicos e privados. Já que o méritonão era o único critério para o indivíduo vencer na vida em uma sociedade marcada pela desigualdade, qualquer infortúnio pessoal poderia serentendido como reflexo das injustiças raciais ou como distorções do sistemasocial.

O autor descreve a cor da pele como marcador social, que se tornou critério para inclusão desses sujeitos no contexto social. Os espaços de poder eram pré-determinados pela cor pele.

Fernandes (1989, p. 48) complementa a análise da situação de desigualdade:

> O escravo não foi a única vítima da escravidão. O homem pobre livretambém era uma vítima, e uma vítima sem remissão. As cadeias que destruíam o negro imobilizavam aquele tipo de branco. Posteriormente, é claro, a Segunda Abolição também não seria necessária somente para o negro. É fato que, além da miséria e da pobreza, o diferencial da cor e do preconceito de raça reduz a potencialidade do ser humano negro dentro da sociedade.

É importante mencionar que esse contexto abre muitas vertentes a serem debatidas, e de forma nenhuma pretendemos esgotá-las, apenas trazer à reflexão e ao debate, mantendo em pauta algo tão necessário e atual, pois faz parte daidentidade do povo brasileiro.

A Lei Áurea teve sua importância histórica, entretanto, essa lei não retirou essa população da situação de abandono e da falta de condições dignas de sobrevivência, ou seja, não lhe possibilitou plena cidadania. Com mais de 300 anos de escravidão, o Brasil foi o último país a ter a população negra alforriada. Entendemos que isto teve um efeito bastante negativo sobre o processo de desenvolvimento do país. Esse processo histórico foi algo que permitiu aconcentração de rendas, privilégios e direitos para poucos brancos e para uma maioria de negros, pretos e pardos, o descaso público e como consequência umpaís extremamente desigual em vários aspectos: saúde, educação, moradia.

A problemática do racismo continua muito forte e presente no cotidiano na nossa sociedade e nos faz refletir a respeito de direitos à justiça aos gruposoprimidos pela história nacional brasileira, e que nos remete às consequências nos dias atuais a casos de "racismo“ nos meios de comunicação, por exemplo.

Sobre o ponto de vista social, compreendemos que se naturalizou por muitos anos a forma negativa, estereotipada e outros adjetivos que passou a ser algo tão introspectivo na população brasileira que há quem considere ser “brincadeira”, ou seja, algo desnecessário ou um ato que não tem relevância a ser combatido.

Porém, compreendemos que hoje temos alguns pontos positivos nessa luta. Há consciência de que temos direitos e que somos cidadãos com direitos e não podemos deixar de explicitar também a luta e a incessante militância dos intelectuais negros que de forma muito positiva e potente, conseguem trazer hoje essa militância de forma mais consciente que fortalece a luta antirracista na nossa sociedade de forma incansável. Porém, estamos longe de ultrapassar estigmas sociais. É comum escutarmos notícias sobre os casos de racismo, como é descrito no Relatório da ONU em 2011:

> É frequente nos meios de comunicação (mídias) que nos deparamos com fatos noticiados (televisão, rádio.) casos envolvendo racismo e preconceito racial. Onde é comum observar os “agressores” (racistas) tratarem ou se dirigirem a pessoas negras como se essas pessoas não fossem consideradas “humanas”. A mídia também anuncia a prisão desse(a) ou daquele(a) cidadão(ã) que discrimina o (a) outro(a) Infelizmente o sistemade forma muito branda trata os crimes como injúria , sendo assim a pessoa (o réu) paga uma fiança e a questão acaba por aí. Entende se que enquanto
> o sistema penal continuar tratando a ofensa à dignidade (humana) de um grupo como algo sem valor a sociedade sem uma penalidade sem pagamento de fiança , provavelmente teremos avanços a este tipo de criminalidade.O crime de injúria é crime contra a honra de uma pessoa. Ele acontece, quando alguém ofende a dignidade ou o decoro de um indivíduo. Em sua forma qualificada, também conhecida como injúria racial, a pena é

> agravada, com reclusão de um a três anos e aplicação de multa. A injúria racial é constatada, quando o ofensor se refere à raça, à cor, à etnia, à religião, à origem ou mesmo à condição de pessoa idosa ou portadora de deficiência. (ONU-RELATÓRIO, 2011, p. 12).

O crime de racismo está previsto na Lei nº 7.716/89[4] e ocorre quando as ofensas praticadas pelo autor atingem toda uma coletividade, um número indeterminado de pessoas, ofendendo-os por sua 'raça', etnia, religião ou origem, assim, impossível saber o número de vítimas atingidas. A pena prevista é a reclusão de um a três anos e multa e é inafiançável.

De acordo com Almeida (2019, p. 89)

> No Brasil, a legislação vem há anos tratando da questão racial. Em 1951, a Lei Afonso Arinos tornou contravenção a prática da discriminação racial. A Constituição de 1988 trouxe as disposições mais relevantes sobre o tema, no âmbito penal, ao tornar o crime de racismo inafiançável e imprescritível, disposição que orientou a Lei 7716/89, dos crimes de racismo, também conhecida como Lei Caó, em homenagem ao parlamentar Carlos Alberto de Oliveira, o propositor do projeto de lei. O texto constitucional garante de forma explícita o respeito à diversidade religiosa – incisos VI, VII e VIII do artigo 5º –, a proteção das diversas manifestações culturais – artigo 215 –, além de estabelecer o dever de salvaguardar as terras indígenas e quilombolas – artigo 231 da Constituição e artigo 68 do ADCT, respectivamente. Por fim, a Lei 9.459/1997 acrescentou o §3º ao artigo 140 do Código Penal para que constasse o tipo penal da injúria racial ou qualificada.

Mas a impunidade neste país é tão grande que muitas pessoas ainda não perceberam que existem leis severas (se cumpridas), que protegem a todo(a) e qualquer cidadão(ã) vítima da discriminação racial ou étnica ou de qualquer tipo de preconceito.

Conforme Rosemberg (2017, pp. 129-142)

> O racismo brasileiro é formado por dois planos: o simbólico e o material. Ambos atuam na manutenção das desigualdades raciais no Brasil, seja pela dificuldade/falta de acesso a direitos essenciais da população negra (material) ou mesmo por meio da estigmatização do corpo negro (simbólico).

A autora define o racismo brasileiro em duas vertentes: um baseado na simbologia e outro no material. Os conceitos sobre racismo no Brasil, na ótica da autora, estão ligados, dentre outros componentes, ao imaginário que foi sendo construído ao longo dos séculos em oposição à figura do negro.

---

4 Disponível em: https://www.geledes.org.br/as-diferencas-entre-racismo-e-injuria-racial/ Acesso em: 19 nov. 2022.

O rebaixamento do individuo negro por causa de sua cor ou caracteristicas negroides que ocorre no intuito de dominar é uma sentença que vem de longa data.

A colonização se respaldou na tese de que foi necessáriaa escravidão, mesmo sendo tachada de desumana. No entanto, o conceito foi o jargão utilizado pelos escravocratas que lucravam com a escravatura. Isso corrobora para entendermos que até hoje o resquício desse pensamento se faz presente na sociedade brasileira (TABACOF, 2017).

Sob uma perspectiva que enlace a escola como mecanismo de conhecimento e transformação, é possível afirmar a relevância desse debate nos ambientes escolares, pois contribui para que possamos promover os devidos enfrentamentos a esses equívocos perpetuados na história. Como ressalta Sant'Ana (2005), todos nós sabemos que o racismo é muito forte nos dias atuais, mas também cresce o nível de consciência de que o racismo é maléfico e precisa ser combatido, denunciado e eliminado. A considerar esses aspectos, considera-se que a postura crítica do professor diante desta luta é de fundamental importância.

2.1 Racismo na escola

O racismo também está presente nas escolas brasileiras. Diferentes trabalhos têm se dedicado a entender como ocorre o racismo na escola e como essa instituição pode ser um local de enfrentamento aos pensamentos e práticas racistas, através de uma formação antirracista. Dentre esses trabalhos, estão os de Nascimento (2012), Costa (2021), Almeida (2022) e Vieira e Gonçalvez (2023).

Todas essas autoras veem na Lei 10,639/03 uma ferramenta potente para direcionar o trabalho pedagógico a uma direção de superação das desigualdades. Tais trabalhos ainda mostram que o reconhecimento da diversidade cultural é apontado como requisito fundamental para uma educação democrática (VIEIRA; GONÇALVES, 2023), no entanto trabalhos mostram também que apenas a existência da Lei não garante a formação de uma geração crítica, pois mesmo após ela, há silenciamentos em relação a essas questões e o mito da "democracia racial"

ainda persiste nas instituições escolares. (COSTA, 2021).

Diante desse panorama, a abordagem desta temática é importante no que tange às ações educativas que visam a efetivação da lei 10.639. Entretanto, questões antirracistas nas escolas brasileiras perpassam por alguns obstáculos a serem superados; um deles é a falta de formação inicial e continuada de educadoresque trate dessa temática, já que muitos sentem-se inseguros para abordar o assunto em sala. De acordo com Ferreira (2022, pp. 82-83)

> [...] Isto se deve, sobretudo, ao fato de que os professores, muitas vezes, sentem-se despreparados para a mudança de paradigma em relação ao contexto cultural da sociedade brasileira, no sentido da promoção de ações que desmistificam a superioridade de uma cultura em relação à outra.

Outro aspecto refere-se ao fato de que nem sempre se assume que existe racismo na escola. Segundo Carvalho e França (2019), em diálogo com Riedemann e Stefoni (2015), o reconhecimento de que o racismo está presente nos discursos e nas práticas escolares é importante para promover uma educação antirracista, e o primeiro passo para que isso aconteça é entender que essas práticas refletem uma ideologia maior, que defende que sujeitos ocupem uma posição de inferioridade em relação a outros. Sobre o enfrentamento do racismo na escola, Gomes (2005, p. 35) alerta que

> É preciso acabar com o discurso de que não é da competência da escola discutir questões ligadas à formação humana, incluindo nelas as questões raciais, pelo contrário, o tema precisa estar presente desde a formação de professores, pois a escola é responsável pelo enfrentamento do preconceito nos seus espaços, e isso só é possível com a adoção de mudanças concretas que possibilitem o surgimento de novos valores e a construção de novas práticas.

A observação da autora é coerente com o nosso pensamento de que é necessário pôr fim ao discurso de que a escola não pode discutir questões relacionadas com a educação humana, incluindo questões raciais. Por outro lado, a questão precisa ser abordada através da formação de professores, uma vez que a escola é responsável pelo confronto de preconceitos nos seus espaços, e isto só é viável com a adoção de mudanças concretas que permitam.

Após essa lei ter completado a “maioridade” (18 anos) observa-se que muito ainda temos que caminhar para que possamos avançar mais, a fim de que os resultados sejam mais eficazes e concretos.

De acordo com Veiga (2014), o Projeto Politico-Pedagógico (PPP) pode ser um elemento de construção coletiva.

> A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula, ressaltado anteriormente. (VEIGA, 2014, p. 2).

Dessa forma, o PPP, ao agregar a temática das relações étnico-raciais, poderia ser uma contrução coletiva de busca de identidade da escola, pois esta se trata de um espaço multirracial, onde todos devem ter sua identidade representada, valorizada e construída para a cidadania.

Observa-se que na práxis do professor dentro das instituições educacionaishá possibilidade de encontrarmos resistências ao acatamento da referida Lei. Nesse sentido, destacamos aqui a importância do Projeto Político-Pedagógico (PPP) que pode contemplar uma posição compromissada e engajada na educação antirracista, como indica Veiga (2014, p. 11)

> A construção do projeto político-pedagógico requer continuidade das ações, descentralização, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório. Finalmente, há que se pensar que o movimento de luta e resistência dos educadores é indispensável para ampliar as possibilidades e apressar as mudanças que se fazem necessárias dentro e fora dos muros da escola.

Nas pesquisas de Cavalleiro (2006), o silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos(as) alunos(as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento por parte dos profissionais de educação da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro.

> Silenciar-se diante do problema não apaga mágicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais. (CAVALLEIRO, 2006, p. 21).

Conforme o autor, não adianta calar-se diante do problema, pois isso causa diversos entendimentos, e cada um constrói seu ponto de vista de acordo com o que acredita ser o correto. Porém, as relações sociais são construídas ao longo da

história e o que podemos observar é que muitos estereótipos vêm sendo repassados com características marcadas por esse silenciamento diante do racismo. Mais uma vez, a atenção deve ser dada à formação para os professores. De acordo com Nascimento e Santos (2016, p. 6)

> Em relação à formação de professores/as, a ausência ou a superficialidade dos conteúdos na formação inicial e falta de tempo e condições para buscar formação continuada que trate da temática prejudicam tanto o desenvolvimento e inovação de práticas pedagógicas quanto o enraizamento da lei no chão da escola.

Os autores ainda afirmam que, de acordo com Gomes (2012), apenas a participação dos educadores em cursos de formação não é capaz de acabar com posturas preconceituosas e racistas, mas existe uma demanda de formação inicial e continuada de professores(as) - na perspectiva da diversidade étnico-racial - que pode ser entendida como o principal elemento para uma mudança de práticas e comportamentos racistas.

Segundo Lopes (2005, p. 187)

> Os negros, ao longo da história do Brasil, têm sido, juntamente com os índios, os mais discriminados. Essa questão deve ser abordada na escola, incluída objetivamente no currículo, de tal forma que o aluno possa identificar os casos, combatê-los, buscar resolvê-los, fazendo com que todos sejam cidadãos em igualdade de condições, a despeito das diferenças e especificidades que possam existir.

Nesse pensamento, o que move para uma educação com uma práxis transformadora e crítica passa pela tomada de uma consciência política, que valorize uma sociedade multirracial, que não teve somente a participação dos povos europeus na construção da identidade cultural do país, mas que outros povos (especialmente africanos e indígenas) também contribuíram de forma bem positiva para construção nacional.

O que observamos é que, na prática das escolas, são propostas atividades pontuais em datas como: Dia do Índio e Dia da Consciência Negra; algumas até hoje realizam trabalhos do dia 13 de maio (libertação dos escravos). No entanto, há outros movimentos. Vaz *et al*. (2019), citando Muniz (2017, *apud* VAZ et al., 2019) nos apresentam inovações associadas ao ensino da Matemática. As autoras relatam uma experiência na formação de licenciandos:

> Em 2017, a Universidade Federal do ABC incluiu, como matéria obrigatória do curso de licenciatura em Matemática, a disciplina Afro-Matemática, que

> tem como objetivo resgatar as grandes contribuições de países africanos no desenvolvimento da Matemática. A hipervalorização da produção de conhecimento de matriz europeia em detrimento ao que se produz no continente africano é um outro exemplo do racismo institucional dentro das escolas (MUNIZ, 2017, *apud* VAZ *et al*. 2019, p. 491).

Ainda refletindo sobre o racismo no ambiente escolar, Vaz *et al.* (2019) apontam outras formas de preconceito e discriminação que ocorrem no ambiente escolar. Em relação a este aspecto, é pertinente destacar situações mais comuns doque se pensa, como quando há a recusa de uma criança (negra ou não negra) em dançar com uma criança negra. O que isso fala sobre o racismo que está introjetado na sociedade? Isso mostra que a lógica do racismo é tão perversa que os negros a introjetam e passam a renegar os seus próprios semelhantes, numa tentativa de se vincular com o pacto de branqueamento.[5]

Para Carvalho e França (2019), os outros três trabalhos também discutem esses aspectos. São eles: Cunha (2015), Francisco Júnior (2008) e Silva e Dias (2013). Estes estão mais voltados para o combate ao preconceito através do ensino em sala de aula.

Nos resultados de Francisco Júnior (2008) aparecem sugestões para as aulas de Ciências, a exemplo de conhecimentos do povo africano importantes para a Ciência, mas não reconhecidos como advindos da África. Exemplos importantes da Biologia, como cuidados com higiene, doenças infecciosas e anestesia, e exemplos da Química e Física aparecem no trabalho.

No trabalho de Cunha (2015), há sugestões para a disciplina de História, suscitando a relevância em se debater a história da Insurreição de Queimados, importante na resistência contra a escravidão no Brasil, a qual está fora dos debates das escolas públicas.

Já o trabalho de Silva e Dias (2013) traz contribuições da Pedagogia Institucional na mediação das questões na sala de aula, principalmente nas questões étnico-raciais, em um país que perpetuou culturalmente e políticamente a negação dos povos africanos e sua importância na sua construção. Diante de tais ações, temos hoje uma realidade cruel e uma sociedade desigual, que precisa ser reeducada e também educada (crianças e jovens) para respeitar a diversidade racial.

---

5 O branqueamento é uma das modalidades do racismo à brasileira. No pós-abolição este fenômeno era retratado como um processo irreversível no país. [...]. Salientamos, todavia, que o objetivo era menos o branqueamento genotípico e mais o "clareamento" fenotípico da população. (DOMINGUES, 2002).

Para entender a questão da Pedagogia Institucional, é pertinente destacar aqui os estudos de Almeida (2019), que destaca três tipos de concepções de racismo. São elas, individualismo, institucional e estrutural. Para o autor existe a classificação baseada em alguns critérios: a) relação entre racismo e subjetividade;
b) relação entre racismo e Estado; e c) relação entre racismo e economia.

Sobre a concepção individualista, Almeida destaca (2019, p. 25):

> O racismo, segundo esta concepção, é concebido como uma espécie de 'patologia' ou anormalidade. Seria um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados; ou, ainda, seria o racismo uma 'irracionalidade' a ser combatida no campo jurídico por meio da aplicação de sanções civis – indenizações, por exemplo – ou penais. Por isso, a concepção individualista pode não admitir a existência de 'racismo', mas somente de 'preconceito', a fim de ressaltar a natureza psicológica do fenômeno em detrimento de sua natureza política.

Na continuidade, o autor explica:

> A concepção institucional significou um importante avanço teórico no que concerne ao estudo das relações raciais. Sob esta perspectiva, o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça. Antes de entrarmos na expressão institucional do racismo, vamos entender um pouco mais o que são instituições. [...] No caso do racismo institucional, o domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder.
>
> [...] 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, pp. 27-33).

Acerca disso, Trindade (2008, pp. 48-49) afirma que o racismo, assim como outras ideologias de dominação, se reproduz na escola através da negação do aluno e do professor, negação de sua história, da sua vida, dos seus modos de ser, pensar e agir, de se expressar, que são vistos como inferiores aos do branco (classe dominante) e, por isso, passíveis de submissão, de serem esquecidos e calados.

Para Oliveira e Silva (2017, p. 186)

> A concretização de uma educação para as relações étnico- raciais implica o que Paulo Freire (1997) descreveu como um dos saberes necessários à prática educativa crítica: a necessidade de criticar a cultura existente como um pressuposto básico para a instauração de uma nova cultura. Nesse sentido, há um conjunto de representações presentes no imaginário social, da constituição de novas bases para o reconhecimento e inclusão, em uma sociedade marcada pela diversidade étnico-racial.

Houve durante muitos anos a perpetuação desse imaginário cultural muito bem construído, a fim de dar continuidade à supremacia europeia e anular o fortalecimento dos outros dos povos africanos e indígenas deste país. Uma materialização deste aspecto está estampada em livros didáticos que durante muitosanos fortaleceram, perpetuaram e foram instrumentos de em prol da inferiorização desses povos. (BARROS, 2000).

Para Rocha (2018, s/n),"a sociedade brasileira edificou-se tendo como referencial elementos estruturantes de herança africana aqui, que se entrelaçam na trama do tecido social e se tornaram parte da vida dos brasileiros em seus processos de vivência". A autora explica a origem do termo "africanidades brasileiras", citando Silva (2003, p. 151). Segundo a autora, o termo

> refere-se às raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Isto é; o modo de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprio dos negros brasileiros, e de outro lado, as marcas da cultura africana que independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia. (SILVA, 2003, *apud* ROCHA, 2018, s/n).

Como ressalta Munanga (2005. p. 16), o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra, mas interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, pois essa memória não pertence somente aos negros.

Sobre a importância da africanidade, Rocha (2018, p. 4) ressalta que

> [...] nos anima a certeza de que as africanidades brasileiras podem nos oferecer suportes inspiradores para novos aprendizados pois estas marcam definitivamente a cultura nacional como um todo e se materializam no cotidiano brasileiro de forma espontânea. É necessário considerar que um diálogo entre estas africanidades e a educação seja profícuo, dinâmico e significativo na medida em que assim, a escola contemplará as características marcantes do Brasil.

Todo esse conhecimento, como alerta Munanga (2005, p. 16),

> [...] pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidadenacional.

O ambiente escolar pode contribuir para transformar, de forma positiva, os olhares sobre esses povos (africanos e indígenas) que também foram e são parte importante na construção da identidade cultural do Brasil multirracial. Partindo do

princípio de que fomos educados a inferiorizar o negro através de várias formas, é importante ampliar a perspectiva e a análise e perceber que o racismo está na base de formas de violência extensivamente presentes na sociedade, como o assassinato de jovens negros, por exemplo.

Para Gomes e Laborne (2018, p. 34)

> o grande salto está em compreender que o racismo precisa ser entendido como a principal causa do extermínio da juventude negra. Se a violência contra essa juventude é multicausal, então, reafirmamos que o racismo é a macro causa dessa violência. Ele é por si só violento. Inspira outras formas de violência, mas não se origina da violência socioeconômica ou do Estado. [...] ele é anterior a eles. No Brasil, suas raízes datam do processo de invasão colonial, no século XVI, com a invenção da ideia de raça nasAméricas.

Silva (2019) utiliza o termo "necroeducação" a partir de um diálogo com o termo "necropolíticas" cunhado por Achille Mbembe, para designar o movimento de apagamento, subalternização, animalização e silenciamento de alunos negros e de sua (sub)representação no sistema educacional (COSTA; MARTINS; SILVA, 2020). A necroeducação é parte de um sistema que perpetua, através do espaço escolar, a necropolítica numa perspectiva educacional e ainda

> [...] sua (sub)representação no sistema educacional, quando se está exercendo o direito de deixar morrer aquele que se quer extinguir. Temos uma política de morte epistêmica, simbólica, imagética, identitária do negro nas políticas escolares, nos currículos, nas práticas pedagógicas cotidianas, nas falas dos professores, na estrutura e na organização institucionais.(COSTA; MARTINS; SILVA, 2020, p. 12).

Quando entramos no âmbito escolar, observamos o quanto a escola tem sido também responsável pela inferiorização e ocultação de valores dos povos africanos vindos para o Brasil, até porque a escola é uma instituição governamental que muitas vezes reproduz ideologias do sistema em vigor.

Sant'Ana (2005), fazendo referência ao Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH, destaca alguns conceitos sobre o racismo, como **"**uma ideologia que postula a existência de hierarquia entre os grupos humanos" (Programa Nacional de Direitos Humanos, 1998, p. 12). Também pode ser definido também como

> [...] a teoria ou ideia de que existe uma relação de causa e efeito entre as características físicas herdadas por uma pessoa e certos traços de sua personalidade, inteligência ou cultura. E, somado a isso, a noção de que certas raças são naturalmente inferiores ou superiores a outras (BEATO,

> 1998, *apud* SANT'ANA, 2005, p. 60).

Professores podem perceber-se como participantes fundamentais de ações para mudanças na escola e para a transformação de paradigmas. Segundo Gadotti (2007, p. 11)

> a escola não pode mudar tudo e nem pode mudar a si mesma sozinha. Ela está intimamente ligada à sociedade que a mantém. Ela é, ao mesmotempo, fator e produto da sociedade. Como instituição social, ela depende da sociedade e, para se transformar, depende também da relação quemantém com outras escolas, com as famílias, aprendendo em rede com elas, estabelecendo alianças com a sociedade, com a população.

Nesse contexto, o autor vem discorrendo sobre a escola e entende que, de fato, a sociedade está em constante transformação, porém a escola depende da sociedade para acompanhar as mudanças. Nessa realidade, podemos observar que se perpetuam conceitos repassados por gerações e que acabam se renovando sem que sejam ressignificados.

O conceito da neuroeducação ganha destaque ao chamar atenção às formas de perpetuação de preconceitos. Como indicam Costa, Martins e Silva (2020, p. 13), pauta-se por uma lógica que visa perpetuar o racismo estruturante da sociedade e, também, levar a uma política que possibilita o assassínio/apagamento do negro em suas diversas instâncias. Para os autores, a "necroeducação se constrói por meio de bases, inclusive científicas, que ajudam a perpetuar um conflito racial e a morte, real e simbólica, do sujeito negro no contexto escolar".

Em uma sociedade racista, passam a ser naturalizadas situações como, segundo Arroyo, (2017, p. 236), perder a vida por ser jovem, por ser negro, pobre, periférico. O autor continua:

> O primeiro direito humano, o direito à vida, está ameaçado. Será conveniente ampliar essa condição de juventude do medo. Não só a extermínios, mas a ter de viver o direito à vida ameaçado pelo desemprego, subemprego, pela instabilidade e precarização de seus trabalhos, pela precarização dos espaços de seu viver: sem teto, sem transporte, sem-terra, sem serviços públicos de saúde e educação. Viver uma vida tão precária, sem horizonte, sem prazo é ser obrigado a viver na insegurança, no medo.

No entanto, a escola é um campo de disputas, assim como a própria sociedade. A relação entre escola e sociedade é uma relação dialética, de multiplas determinações (GRAMSCI, 1999; 2004). A composição da escola é fruto da integração dessa relação onde a troca de aprendizado se realiza. Com a crença na

possibilidade de mudanças, Gonçalves e Silva (2007, p. 500) afirma ser importante "educar nossos alunos para serem cidadãos participativos e democráticos, capazes de combater discriminações".

Jesus (2020), lembrando-se da Declaração e Plano de Ação de Durban, decorrente da III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas realizada em setembro de 2001, acredita que os obstáculos para superar a discriminação racial e alcançar a igualdade racial residem em alguns aspectos, como: ausência de vontade política, existência de legislação deficiente, falta de estratégias e medidas concretas por parte dos Estados e na prevalência de atitudes racistas e estereótipos negativos.

A Lei 10.639/03, que altera a LDB/1996, para inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino brasileiro, em todas as escolas públicas e particulares do ensino fundamental ao médio, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" pode ser um instrumento para o enfrentamento ao racismo.

No entanto, Nascimento (2018) entende que há dificuldades para implementação e o enraizamento dessa Lei e, dentre elas, estão: a ausência da temática em cursos de formação inicial e continuada dos professores; inexistência de práticas pedagógicas apoiadas por projetos político pedagógicos que contemplem a lei e a falta de fiscalização para verificar o cumprimento dos dispositivos legais.

Entendemos que a escola, como uma ferramenta para construção de conhecimento de forma coletiva, na maioria das vezes tem dificuldade em trabalhar a multirracialidade das crianças e a sua diversidade, pois seus espaços ainda perpetuam brinquedos (bonecas: barbies, princesas brancas) que não contemplam a multiplicidade ético-racial e há escassez de livros afros literários para haja uma identificação das crianças não brancas.

No entanto, atualmente, observam-se alguns avanços como: livros infantis com parecer homologando personagens negros, afro-brasileiros, africanos que possibilitam a identificação e a representação da existência de material disponível na internet como um recurso pedagógico, aumento de brinquedos (bonecas pretas) e isso possibilita para que a educação antirracista seja iniciada desde o início dosanos inicias na escola. O contato constante com esses materiais é importante pois propicia a emergência do assunto – racismo – na escola. Como bem afirma Cavalleiro (1988),

A ausência sobre um debate social condiciona uma visão limitada do

preconceito por parte do grupo familiar, impedindo a criança de criar uma visão crítica sobre o problema.Tem-se a ideia que não existe racismo principalmente por parte dos professores, por isso não se fala dele. Por outro lado, há vasta experiência em ocultar suas atitudes e seus comportamentos preconceituosos, visto que estas são práticas condenáveis do ponto de vista da educação. (CAVALLEIRO, 1988, p. 33).

O que os pesquisadores deixam explícito e bem claro é que a escola tem uma grande responsabilidade com ações educativas mais contínuas e menos pontuais. Alguns especialistas também ressaltam que um dos problemas na perpetuação do racismo e na desvalorização dos povos africanos e indígenas é de responsabilidade da escola e do próprio estado que não estabeleceu e não incentivou novas práticas e estratégias em combate ao racismo.

> O necessário papel da escola em perceber o problema e buscar estratégias para sua superação parece não ser considerado. A criança , indefesa com sua pouca idade , é apontada como aquela que deve, além de tudo, buscar meios de compreender tudo sozinha e elaborar um novo sentido para seu pertencimento etnico. (CAVALLEIRO, 1998, p. 68).

Silva (1999, p. 85) ressalta o multiculturalismo como um “movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional”. Consideramos a análise do autor extremamente pertinente. Na realidade brasileira, há forte influência dos povos africanos e originários no nosso quotidiano, emboranão seja devidamente valorizada no contexto escolar e nem mesmo pela sociedade brasileira. O autor ainda afirma que, do ponto de vista mais crítico, as diferenças estão sendo constantemente reproduzidas através das relações de poder.

Gomes (2012, p. 688) afirma que “A diversidade tem sido tratada de forma desigual e discriminatória ao longo dos séculos e ainda não foi devidamente equacionada pelas políticas de Estado, pelas escolas e seus currículos”. Assim, compreendemos a necessidade de um currículo, que descolonize e ressignifique suas ações com a finalidade de uma educação emancipatória e que fortaleça a luta antirracista usando do espaço escolar um instrumento potente ao respeito a diversidade etnico racial.

Ainda na perspectiva de um currículo mais democrático, Gomes (2012, p.107) considera que “a descolonização do currículo implica conflito, confronto,

negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos dedescolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber".

Regis; Gomes e Nhalevilo (2022, p. 72) entendem que essa discussão pode ser enriquecida, em conexão com "debates realizados na diáspora africana com os que ocorrem em diversos países africanos acerca da crítica ao eurocentrismo que, historicamente, também fundamentou seus currículos".

Autores, como Silva (2003), entendem que as teorias pós-críticas podem colaborar com essa questão, pois consideram o currículo tradicional como um legitimador dos *modus operandi* dos preconceitos na sociedade, levando o aluno a adaptar-se à sociedade como ela é. Mas, é possível pensar o currículo de outra forma, ou seja, propiciar ao educando uma perspectiva histórica e crítica. Dessa forma, falar do currículo escolar numa perspectiva critica é importante, pois abarca vários eixos no contexto escolar, tais como: professor, alunos, gestão dentre outros. Quando tratamos a práxis antirracista e a efetivação da lei 10639/03 é importante ressaltar a reesignificação do currículo e o desafio que com ele caminha.

De acordo com Henrique e Carvalleiro (2007, pp. 212/223)

> a Constituição, em conformidade com os princípios de equidade e justiça para a educação, refere-se ainda à necessidade de garantia e valorizaçãoda diversidade cultural presente na sociedade, no artigo 210: 'Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais'.
>
> [...] Todo projeto de educação em que não se considere a identidade étnico-racial e de gênero dos envolvidos não constitui um projeto de educação de qualidade. Instituir e/ou manter qualidade na educação guarda, como condição sine qua non, elementos sociais fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo, a construção da cidadania e da democracia. A permanência e a disseminação do racismo contrapõem-se a todo e qualquer projeto de qualidade na educação. A educação de qualidade para todos passa, na realidade brasileira, pelo respeito e valorização da diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, de orientação sexual, social e regional e, portanto, pela construção de instrumentos que assegurem, nos sistemas de ensino, o direito à diferença.

Assim como a Constituição Federal assegura os princípios de equidade e justiça para educação, garante também a diversidade cultural. Para tanto, o ensino fundamental tem fixado conteúdos mínimos para formação básica que constituem os valores culturais, artísticos, nacionais e regionais. Podemos exemplificar o trabalho observado nas escolas que desenvolvem *projetos comemorativos*, que abordam temáticas do currículo, cumprindo o conteúdo.

Quando a escola trabalha as questões relativas a datas comemorativas, constam “o dia da consciência negra” como uma data qualquer a qual fazemos se não para cumprir o calendário escolar na questão pontual, na maioria das vezes como uma data de encerramento do ano ou como uma exposição pedagógica, onde a população negra é alvo de estereótipos e a abordagem da temática é tratada de forma superficial e rápida, sem tratar a problemática do racismo como algo que continua perpetuando em nossa sociedade.

Entendemos que muitas vezes as comemorações são trabalhadas, deixando de lado o ensino-aprendizagem ao qual se refere como transmissão de conhecimentos sistematizados. O enfoque deve ser na história por trás da celebração e que muito tem a contribuir para o desenvolvimento intelectual, envolvendo a cultura dos estudantes, destacando sempre o simbolismo dos marcos conquistados.

Silva (2005, p. 24) afirma que

> A presença dos estereótipos nos materiais pedagógicos e especificamente nos livros didáticos, pode promover a exclusão, a cristalização do outro em funções e papéis estigmatizados pela sociedade, a auto-rejeição e a baixa auto-estima, que dificultam a organização política do grupo estigmatizado. O professor pode vir a ser um mediador inconsciente dos estereótipos se for formado com uma visão acrítica das instituições e por uma ciência tecnicista e positivista, que não contempla outras formas de ação e reflexão.

Apesar do quadro descrito pelo autor, a escola através da práxis do professor, pode ressignificar estratégias pelas quais possa ocorrer a inserção de livros afro-literários, onde a representatividade de personagens, mitos históricos não sejam somente simbolizados na figura do europeu como modelo de inteligência, beleza e outras qualidades.

2.2 Sobre o livro didático com perspectiva de recurso

A escola, por ser um ambiente coletivo, tem muitas possibilidades de perpetuar conceitos e ideologias de acordo com os objetivos do poder vigente. Para Rosemberg; Bazilli; Silva (2003, p. 137), o combate ao racismo nos livros didáticos consubstanciou-se por meio de uma série de ações impulsionadas e desenvolvidas pelos movimentos sociais, especialmente pelo movimento negro, subsidiado por pesquisadores negros e brancos e implantadas pelo Estado.

Silva Jr. (2002) traz contribuições pertinentes aos erros cometidos no passado

com relação a uma educação pautada na falta de valorização à diversidade étnico racial. As pesquisas das autoras Rosemberg; Bazilli e Silva evidenciam o quanto a educação foi responsável também pela propagação e o fortalecimento do racismo no Brasil. Destacam a forma negativa com que a população negra é retratada nos livros.

Por muitos anos, o livro didático foi um dos poucos recursos de que os professores dispunham nas aulas. Na década de 1980, Rosemberg realizou uma pesquisa sobre a imagem estereotipada de Negros em livros didáticos e paradidáticos escritos entre as décadas de 1930 e 1950, utilizando uma amostra de 157 textos. Na análise de conteúdo, a pesquisa considerou o texto e a ilustração. Os resultados da análise apontaram aspectos específicos atribuídos a personagens negras: ignorância, subordinação, desumanização (personagens negros associados a figuras de animais) e, principalmente, indiferenciação. (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003).

Os autores citam outra pesquisa realizada por Silva, também na década de 1980, o que possibilitou e identificar a naturalização da visão negativa desse grupo social. É notório que a escola, através do livro didático, incentivou o preconceito e a discriminação racial. Nos dias atuais, podemos compreender porque alguns comportamentos racistas são intrínsecos em muitas pessoas. Fomos educados para valorizar um grupo social: os brancos.

Segundo pesquisas de Silva Jr. (2002), no final da década de 1980 Ana Célia da Silva, realiza uma pesquisa intitulada “Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de Comunicação e Expressão de 1º grau, nível 1”, identificando estereótipos nos textos e ilustrações de 82 livros de Língua Portuguesa. Dentre os estereótipos presentes se destacam:

> a) negros rejeitados explicitamente: apareciam como ‘criança negra barrada’, ‘castigada’, ‘faminta’, ‘isolada’, ‘em último lugar’; b) exercendo atividades subalternas: doméstica, trabalhador braçal, escravo; c) considerado minoria; d) incapaz: burro, ingênuo, desatento, desastrado, inibido; e) sem identidade: sem nome, sem origem e) pobre: maltrapilho, favelado, esmoler; f) estigmatizado em papéis sociais específicos: cantor, jogador de futebol; g) desumanização do negro: associado a objeto, a formiga, a burro, a macaco. (SILVA, 1980, p. 36).

Conforme explicita a autora, os estereótipos vêm sendo perpetuados de forma contínua e abrupta, desfavorecendo os grupos sociais perpetuados pela excentricidade.

Silva Jr. (2002) cita Bourdieu para afirma que ignorar “no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão dos conteúdos e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças de diferentes classes sociais” (BOURDIEU, *apud* SILVA Jr., 2002, p. 39) é uma forma de continuar favorecendo os favorecidos e desfavorecendo o desfavorecidos.

Ao fazer referência a estudos empíricos, Silva Jr (2002) também cita o trabalho realizado por Aniela Guinsberg, na década de 1950, como parte do relatório de pesquisa sobre Preconceito Racial em São Paulo. A pesquisadora observa a dinâmica de internalização do racismo entre crianças brancas e negras em uma creche, com a utilização de bonecas brancas e negras. Na experiência, a pesquisadora constata a preferência de ambos os grupos de crianças pelas bonecasbrancas.

Sant'Ana afirma que autores de pesquisa sobre livros didáticos levantaram estereótipos e preconceitos encontrados. Um dos mais evidentes é o denominam de “animalização do negro”, que ocorre de diferentes formas, sendo a mais comum a associação da cor preta a animais “(o porco preto, a cabra preta, o macaco preto) ou a seres sobrenaturais animalizados (mula-sem-cabeça, lobisomem, saci-pererê)”, indicando a retirada da condição humana do negro. (SANT’ANA, 2005, p. 50).

Mudanças não ocorrem de forma fácil. São necessários anos de pesquisas e envolvimento de pesquisadores embuídos em subverter o sistema suas ideologias racistas. De acordo com Carvalho Rocha (2021, p. 16)

> A educação tem necessidade urgente de se colocar prontamente quanto aos temas da atualidade para não correr o risco de se tornar obsoleta, inadequada para as crianças e jovens, estes sujeitos sociais concretos que são alvos prioritários de seu atendimento. Os grupos historicamente colocados à margem (mas resistindo bravamente ao racismo estrutural também), como os negros e os indígenas, reivindicam que, por meio dos conhecimentos disseminados pela escola, seja desvelado o protagonismo histórico desses povos.

A necessidade que a autora descreve nos alerta para que trabalhemos os temas da atualidade, inclusive considerando o protagonismo do Movimento Negro, que é uma referência potente, para que todas essas reformulações sejam legitimadas.

É preciso descolonizar e assim ressignificar novas aprendizagens em nosso contexto escolar, através de livros, de atividades que tragam essa representatividade para dentro da sala de aula, a fim de valorizar não somente o aluno enquanto sujeito

social, mas também a nossa ancestralidade.

Numa visão desafiadora e inovadora, Carvalho Rocha traz algumas ações significativas que podem ajudar desvelar e emancipar a educação antirracista, para que possamos fortalecer e efetivar a lei 10639/03. É importante ressaltar que para que ocorra a efetivação de forma eficaz, a participação do “coletivo” é parte fundamental nesse processo.

2.3 Superando racismo na escola

Nosso país é multirracial e precisa dar plena cidadania a todos os brasileiros de forma igualitária sem distinção de cor e gênero. De acordo com Rosemberg; Bazilli (2003, p. 141),

> A legislação brasileira tem estado atenta à representação de negros (e indígenas) nos materiais didáticos. A questão vem sendo tratada em concordância com as principais tendências do movimento negro, sob dois ângulos: a proibição do racismo em livros e outros materiais didáticos, a exortação à inclusão dos aportes de negros (inclusive da África contemporânea) e indígenas na história e construção do país.

O trabalho exercido pelo Estado Democrático de Direito é observado nas edições enviadas para as escolas, onde os professores avaliam e escolhem aqueles livros que mais se aproximam da realidade escolar à qual ele faz parte. Segundo Silva (2005, p. 26).

> Os estereótipos geram os preconceitos, que se constituem em um juízo prévio a uma ausência de real conhecimento do outro. A presença dos estereótipos nos materiais pedagógicos e especificamente nos livros didáticos, pode promover a exclusão, a cristalização do outro em funções e papéis estigmatizados pela sociedade, a auto rejeição e a baixa autoestima, que dificultam a organização política do grupo estigmatizado.

Dentro desse panorama, podemos enfatizar que determinados conteúdos contribuem para que a sociedade continue estigmatizando o “negro” com referências arcaicas geradoras de racismo num ambiente que não deveria haver estereótipos e sim valorização do legado do povo africano.

Nas pesquisas de Ferreira (2022), há referências ao trabalho desenvolvido por Cavalleiro, que sugere ações a serem tomadas em uma educação que trabalhe em prol da igualdade e também inclui, em sua discussão, oito características de uma Educação Antirracista:

> 1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
>
> 2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
>
> 3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitosas.
>
> 4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as.
>
> 5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
>
> 6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do 'eurocentrismo' dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de 'assuntos negros'.
>
> 7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
>
> 8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados. (CAVALLEIRO, 2001, p. 158)

Segundo Cavalleiro (2006, p. 20), diversos estudos comprovam que, no ambiente escolar, tanto em escolas públicas quanto em particulares, a temáticaracial tende a aparecer como negro/a. Codinomes pejorativos, algumas vezes escamoteados de carinhosos. Às vezes as "brincadeiras "vêm disfarçadas do que Moreira (2020) nos alerta e nos coloca a refletir a respeito do racismo recreativo[6]. Segundo Moreira (2020, p. 31) o racismo recreativo

> designa um tipo específico de opressão racial: a circulação de imagens derrogatórias que expressam desprezo por minorias raciais na forma de humor, fator que compromete o status cultural e o status material dos membros desses grupos. Esse tipo de marginalização tem o mesmo objetivo de outras formas de racismo: legitimar hierarquias raciais presentes na sociedade brasileira de forma que oportunidades sociais permaneçam nas mãos de pessoas brancas.

Embora existam leis para o racismo no Brasil, ainda se observa que a maioria da sociedade deixa se espelhar nos estereótipos forjados pelo senso moral de cada um, marca da cultura velada de uma transparência comprometida com as várias formas de racismo.

Apesar da urgência de mudanças, pode-se realizar ações dentro das unidades escolares que corroboram para efetivação da lei 10639/03.

Segundo Carvalho Rocha (2021, p. 19)

---

6 "esse tipo de marginalização tem o mesmo objetivo de outras formas de racismo: legitimar hierarquias raciais presentes na sociedade brasileira". (MOREIRA, 2020, p. 31).

> a organização de um plano de ações escolares para o trato das questões étnico-raciais levará em conta que serão buscadas formas de um trato didático, pedagógico e de forma curricular, tendo como base a realidade de cada instituição. Será também uma proposta articulada aos projetos já desenvolvidos na escola é construída de forma coletiva (professores, direção, coordenação, estudantes, comunidade), tendo como referenciais princípios e propósitos contemporâneos da educação que valorizam o trato da diversidade, da pluralidade e da diferença como elementos curriculares. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Culturas Africana e Afro-brasileira e outros documentos normativos da educação nacional servirão de suporte na elaboração de um esquema para o desenvolvimento desse diagnóstico.

Destacamos a atenção ao Projeto Político Pedagógico, que às vezes está desatualizado quanto às questões do enfrentamento ao racismo, que devem ser trazidas, repensadas e refletidas no âmbito escolar.

Seguindo os conceitos Carvalho Rocha (2021, p. 21)

> Reafirmo a importância de realização de um trabalho coletivo e articulado ao PPP escolar em contraposição àquele que envolve apenas um professor ou um grupo de professores como únicos responsáveis pela consolidação do trabalho. Isso dificulta ou mesmo impede a realização de um trabalho de qualidade.

Carvalho Rocha (2021) nos apresenta inúmeras formas pelas quais poderemos abordar algumas disciplinas e suas contribuições de forma interdisciplinar, para que possamos efetivar e consequentemente, de forma coletiva valorizar, potencializar e democratizar o ensino das relações étnicos raciais e, dessa forma emancipar e fortalecer a educação antirracista para combater toda e qualquer forma de preconceito e racismo. São sugestões da autora nas diferentes áreas:

> **História:** O ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana envolve articulação entre o passado, o presente e o futuro, procurando ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. . A sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, com cultura e história próprias, igualmente valiosas, e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história.
>
> **Matemática**: a matemática no contexto...
>
> [...] Atenção especial deverá ser dada às contribuições que as culturas africanas efetivaram na gênese do "pensar numericamente" da humanidade,

> como também ao modo de contar e medir; marcar o tempo e entender o universo utilizado por vários povos, reconhecendo e valorizando como esses povos e essas culturas construíram seus saberes matemáticos . (26)
>
> **Artes**: fruir... contextualizar... experimentar... descobrir... descobrir-se...
>
> A valorização das diferentes manifestações artísticas dos povos e culturas será um dos focos no trabalho pedagógico com essa disciplina, o que propiciará a compreensão da arte como fato histórico, contextualizado nas diversas culturas, e promoverá a valorização das diversidades culturais, sociais e étnicas. [...] É necessário, então, nessa área, desenvolver estratégias pedagógicas para que os estudantes identifiquem e reconheçam as concepções estéticas africano-indígenas e também as baseadas na herança africana presentes na realidade brasileira (na dança, na música, no teatro e nas artes visuais).
>
> **Língua portuguesa**: falares, expressões, heranças linguísticas e cultura...
>
> É importante entender que o português falado no Brasil é constituído por heranças linguísticas africanas, indígenas, portuguesas, dentre outras.[...]. A literatura afro-brasileira e as literaturas africanas poderão ser usadascomo um rico instrumento de combate ao racismo, preconceitos e discriminações quando, por meio de seus textos, promoverem ampliação de conhecimentos, informações, e incentivar reflexões críticas sobre a temática.
>
> **Geografia**: compreendendo o mundo, seus movimentos, suas transformações nos diversos espaços...
>
> Os temas citados farão parte dos estudos da Geografia como uma disciplina capaz de permitir uma compreensão das desigualdades sociais e étnico-raciais que caracterizam a sociedade brasileira. [...] São eles: as contribuições negras quanto à formação do território colonial brasileiro e nos ciclos econômicos; ocupação, uso e a transformação desse espaço de acordo com cada visão de mundo; produção material, cultural, ideológica e social do espaço. (Grifo nosso). (CARVALHO ROCHA, 2021, pp. 24-28).

Apresentamos essas estratégias da autora, a fim de incentivar ações pedagógicas coletivas e de forma interdisciplinar que propiciem novas possibilidades de ensino onde o educador possa refletir e repensar na forma de conduzir o conhecimento para a valorização da diversidade étnico-racial brasileira. Compreendemos que não se trata de ensinar o professor, mas de trazer novas propostas que venham contribuir e intervir com o propósito único de compartilhar novas atitudes e práticas.

3 ESTUDO INTRODUTÓRIO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS E AÇÕES AFIRMATIVAS DE COMBATE AO RACISMO

Tem-se como a finalidade desta seção compreender fatos referentes à formação das políticas públicas de ação afirmativa no campo das relações étnico-raciais.

Para entendermos a trajetória das políticas públicas, faz-se necessário conceituarmos o que significa esse termo. Agum, Riscado e Menezes (2015, p. 5) afirmam:

> Resguardando o risco de sermos simplistas, pode-se resumir política pública como o campo do conhecimento que busca ao mesmo tempo "colocar o governo em ação" e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças nos rumos ou cursos dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações para produção de resultados ou mudanças no mundo real.

Conforme o entendimento dos autores, políticas públicas são ações governamentais realizadas através de programas ou projetos que têm como consequências mudanças para a população. As políticas públicas estão presentes nas esferas governamentais com ações nos níveis federal, estadual e municipal.

Políticas públicas podem ou não combater a desigualdade socioeconômica entre uma parcela branca de muitos privilégios e proporcionar a outra parte da população, de pretos, acessos a condições dignas de sobrevivência como: educação de qualidade, moradia, transporte, segurança e emprego. Dentre essas políticas, algumas são denominadas de políticas sociais, dentre as quais está a política educacional.

Na área da educação, identifica-se a execução das políticas públicas com o foco à garantir ensino à população menos favorecida, com destaque às ações afirmativas. Feres Júnior *et al.* (2018, p. 2) definem como ação afirmativa "todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo".

Silvério (2007, pp. 146-147) também esclarece o que se entende por Ações Afirmativas (AA) ao afirmar que

> em contraste com a política de oportunidades iguais, a AA é uma política que reconhece os obstáculos sociais, para determinados grupos, de fato

> existentes. Uma pressuposição presente nas políticas de AA é que existem impedimentos estruturais reais que nem sempre tomam a forma de discriminação manifesta, inclusive em certas políticas que, aparentemente, são neutras mas que podem operar desvantagens para indivíduos de gênero e ou etnicidade diferente de outros. Um programa de ações afirmativas exige, pois, que se reconheça a diversidade étnico-racial da população brasileira; que se restabeleçam relações entre negros, brancos, índios, asiáticos em novos moldes; que se corrijam distorções de tratamentoexcludente dados aos negros; que se encarem os sofrimentos a que têm sido submetidos, não como um problema unicamente deles, mas de toda sociedade Brasil.

Nesse sentido, o autor afirma que é importante ressaltar que há falta de equidade a estes grupos mencionados. Este fato leva o Brasil a buscar observar essas desigualdades nos diferentes campos das políticas públicas. A falta de acesso a universidades, à educação e à qualificação para melhores condições salariais e qualidade de vida está bem intrínseca a fatores determinantes como a desigualdade social.

Moehlecke (2002) explica que o termo "ação afirmativa" tem origem nosEstados Unidos e chega ao Brasil com uma diversidade de sentidos. Para autora,ela nos traz contribuições bem interessantes no que tange ao contexto histórico das políticas afirmativas para a inserção do negro e o enfrentamento ao racismo.

Santos (1999, p. 222) explica o surgimento dessas ações nos Estados Unidos:

> O primeiro registro encontrado da discussão em torno do que hoje poderíamos chamar de ações afirmativas data de 1968, quando técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho manifestaram-se favoráveis à criação de uma lei que obrigasse as empresas privadas a manter uma percentagem mínima de empregados de cor (20%, 15% ou 10%, de acordo com o ramo de atividade e a demanda), como única soluçãopara o problema da discriminação racial no mercado de trabalho.

Munanga (1996) também relata esta história:

> A partir da década de 1960, os Estados Unidos passaram a oferecer aos afro-americanos chances de participar da dinâmica da mobilidade social crescente, bem como, programas de aprendizado de tomada de consciência racial, desenvolvidos a fim de levar à reflexão os americanos brancos no que diz respeito ao combate ao racismo. (MUNANGA, 1996, p. 31).

Moehlecke (2002, p. 203) afirma que no Brasil,

> com a redemocratização do país, alguns movimentos sociais começaram a exigir uma postura mais ativa do Poder Público diante das questões como raça, gênero, etnia, e a adoção de medidas específicas para sua solução, como as ações afirmativas.

Ainda numa perspectiva histórica, a autora ressalta mobilizações importantes da população negra para a promoção da equidade e justiça social.

> No âmbito do movimento negro, a Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, representou um momento de maior aproximação e pressão em relação ao Poder Público. O esforço no sentido de pensar propostas de políticas públicas para a população negra pode ser observado no Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, apresentado pelo movimento ao governo federal, e que inclui dentre suas sugestões: incorporar o quesito cor em diversos sistemas de informação; estabelecer incentivos fiscais às empresas que adotarem programas de promoção da igualdade racial; instalar, no âmbito do Ministério do Trabalho, a Câmara Permanente de Promoção da Igualdade, que deverá se ocupar de diagnósticos e proposição de políticas de promoção da igualdade no trabalho; regulamentar o artigo da Constituição Federal que prevê a proteção do mercado de trabalho da mulher, mediante incentivos específicos, nos termos da lei; implementar a Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino; conceder bolsas remuneradas paraadolescentes negros de baixa renda, para o acesso e conclusão do primeiro e segundo graus; desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta; assegurar a representação proporcional dos grupos étnicos raciais nas campanhas de comunicação do governo e de entidades que com ele mantenham relações econômicas e políticas (Marcha Zumbi, 1996).(MOEHLECKE, 2002, p. 206).

Para Munanga (1996, p. 31)

> [...] as chamadas políticas de ação afirmativa são muito recentes na história da ideologia antirracista. Nos países onde já foram implantadas (Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Índia, Alemanha, Austrália, Nova Zelândia e Malásia, entre outros), elas visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens, devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação.

Nesse contexto, obtemos as terminologias de “equal opportunity policies”, ação afirmativa, ação positiva, discriminação positiva ou políticas compensatórias.

Ainda, de acordo com Munanga (1996, p. 79)

> As políticas públicas brasileiras têm sido propostas com característica a adoção de uma perspectiva social, com medidas redistributivas ou assistenciais, contra a pobreza baseadas em concepções de igualdade, sejam elas formuladas por políticos de esquerda ou direita.

Segundo Almeida (2019, p. 17):

> No Brasil, a legislação vem há anos tratando da questão racial. Em 1951, a Lei Afonso Arinos tornou contravenção a prática da discriminação racial. A Constituição de 1988 trouxe as disposições mais relevantes sobre o tema, no âmbito penal, ao tornar o crime de racismo inafiançável e imprescritível, disposição que orientou a Lei 7716/89, dos crimes de racismo, também conhecida como Lei Coa, em homenagem ao parlamentar Carlos Alberto de

> Oliveira, o propositor do projeto de lei.

Atualmente, de acordo com a Resolução 01/2004,

> Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no quecumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados.BRASIL (2004, p.11).

Nessa ótica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2003) esclarecem:

> Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão. (BRASIL, 2003, p.11).

A existência de “políticas de reparação” refere-se a um país que, mesmo após a República, manteve sua história de exploração, com uma sociedade que possui vestígios do sistema colonial, pois a sociedade brasileira objetivava o branqueamento da “pele” da população brasileira. Segundo Domingues (2012, p. 591)

> o fenômeno do branqueamento tinha a ‘proeza’ de ocultar o racismo antinegro que trazia na sua essência. Este fenômeno foi levado a cabo de maneira acentuada pela elite paulista no início do século XX, sendo difundido intensamente pelo discurso científico e previsões estatísticas. Já sua dimensão ideológica, penetrou e foi compactuada ou absorvida por uma fração da comunidade negra, sob a forma de branqueamento: ‘estético’, ‘biológico’ e ‘social’.

Sobre esta problemática, Munanga (2019, p. 65) ressalta que

> o fim do sistema escravista, em 1888, coloca aos pensadores brasileiros uma questão até então não crucial: a construção de uma nação e de uma identidade nacional. Ora, esta se configura problemática, tendo em vista a nova categoria de cidadãos: os ex-escravizados negros. Como transformá-los em elementos constituintes da nacionalidade e da identidade brasileira

> quando a estrutura mental herdada do passado, que os considerava apenas como coisas e força animal de trabalho, ainda não mudou? Toda a preocupação da elite, apoiada nas teorias racistas da época, diz respeito à influência negativa que poderia resultar da herança inferior do negro nesse processo de formação da identidade étnica brasileira.

Fernandes (1989, p. 58) ressalta que

> [...] o negro estava presente, sem ser participante ou sendo participante de maneira ocasional e que essas condições histórico-sociais alimentaram a preservação de velhas estruturas sociais e mentais. Elas criaram o refúgio social, os rejeitados. Só que o negro vive o drama dentro da cidade, espiando de perto como uns se tornavam gente e descobriam um lugar ao sol, enquanto ele vegetava.

Fernandes (1989) observa que a situação de vulnerabilidade ainda faz parte do cenário social brasileiro: nas favelas dos grandes centros está uma grande parte da população negra e as condições de acesso à educação de qualidade, saúde, transporte ainda são precárias ou por vezes, escassas.

Para chegar à elaboração de ações afirmativas, muitas foram as lutas empreendidas, especialmente pelo movimento negro.

3.1 Movimento negro

Doravante, propomo-nos a trazer aluns elementos sobre o movimento negro, sua resistência, militância e sua representatividade no decorrer do processo histórico em favor da população negra. Esta breve narrativa visa compreender e destacar o protagonismo de algumas lideranças negras numa fundamental perspectiva de auto afirmação dessa população tão invisibilizada e marginalizada pelo sistema capitalista. Para Domingues (2020, p. 12)

> O movimento negro pode ser entendido como: [...] 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 étnico-racial, é utilizada não só como elemento demobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas.

Segundo o autor, "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. 102). (Grifo nosso).

Segundo Gomes (2011, p. 137)

> Um ponto que merece ser destacado é que, em todo esse processo, os negros organizados em movimento sempre enfatizaram um cuidado profundo com a construção da democracia para todos os segmentos étnico- raciais. No entanto, a comunidade negra organizada não busca uma democracia abstrata, uma cidadania para poucos, mas, sim, uma igualdade e uma cidadania reais, que considerem o direito à diferença.

Podemos compreender aqui as várias emergências do movimento negro. Ressaltamos a importância da promoção, a busca incansável pela equidade social para um grupo tão oprimido historicamente. Compreender a trajetória do movimento social negro, as suas fases e as contribuições efetivas para a população negra do Brasil, faz-se necessário e importante não apenas nesta pesquisa, mas para que outros ao lerem também possam querer levar e relembrar a importância dessas pessoas, pois entendemos que as políticas afirmativas são construídas pela existência de lutas de grupos organizados socialmente.

Nas suas pesquisas, Benedito (2020, p. 12) explica que no Brasil

> A introdução do debate sobre ações afirmativas se deu via movimentos políticos afrodescendentes de esquerda, já em meados da década de 1970. Na época, ativistas negros procuravam estabelecer, no âmbito teórico, um paralelo histórico entre a sociedade norte-americana e brasileira, no que tange à hegemonia racial. Entendia-se que a acumulação do capital, no âmbito global, estava ancorada na divisão internacional do trabalho aliada aos mecanismos de opressão de classe, raça e gênero.

Munanga (2019, p. 182) vê relação entre os movimentos mais recentes (década de 1970) e lutas anteriores:

> Os movimentos negros brasileiros contemporâneos, nascidos na década de 1970, retomaram a bandeira de luta dos movimentos anteriores representados pela Frente Negra, substituindo o antirracismo universalista pelo antirracismo diferencialista. Sob a influência dos movimentos negros americanos, eles tentam dar uma redefinição do negro e do conteúdo da negritude no sentido de incluir neles não apenas as pessoas fenotipicamente negras, mas também e sobretudo os mestiços descendentes de negros, mesmo aqueles que a ideologia do branqueamento[3] já teria roubado.

Outro aspecto importante é a garantia da participação política da população negra, que ocorreu tardiamente. A Frente negra[7], em 1933, tentou eleger um

7 A Frente Negra foi o primeiro movimento negro de caráter urbano de massas no Brasil. As reinvindicações da Frente diziam a respeito à inserção e à integração do negro na sociedade brasileira, exigindo uma igualdade de oportunidades de fato em conformidade com a liberdade e igualdades formais presentes na Constituição. (FERNANDES, 1989).

representante, a fim de representar a população negra, porém esbarrou no analfabetismo. Para votar era necessário ser alfabetizado, e deste modo, mesmo com 4 mil associados, fracassou no sonho de eleger candidatos que lutassem pelos interesses do grupo.

Conforme Munanga, é importante ressaltar que bem antes da abolição da escravatura já havia homens que lutavam em busca da igualdade de direitos. Homens abolicionistas que eram engajados contra a discriminação racial e que estiveram sempre atuantes nessa luta.

Durante mais de cem anos, muitos conflitos se deram para que esse grupo tivesse assegurados os seus direitos, num processo que foi construído a passos lentos. Gomes (2011, p. 139), ao abordar a história do movimento negro, diz que

> Essa dimensão do conflito é explicitada na ação do movimento negro brasileiro quando esse pauta a diversidade étnico-racial como uma realidade e uma questão para a sociedade e para a educação brasileira. É uma realidade, uma vez que, apesar do mito da democracia racial, a sociedade brasileira não consegue fugir da negritude conquanto diferença inscrita no seu corpo, na sua cultura, na sua história e na sua ancestralidade.

Tendo em vista uma sociedade com a sua estrutura no racismo, compreendemos que o movimento negro é, com certeza, o maior responsável por muitas conquistas e enfrentamentos à ordem hegemônica (racista) no que tange a direitos negados. A falta de políticas públicas voltadas para defender esse grupo social da opressão vem sendo combatida pelo movimento negro.

Durante muitos anos esse grupo social sempre resistiu às mazelas impostas pela sociedade brasileira na busca incessante de retirar a população negra da vulnerabilidade. Sendo assim, é importante ressaltar os símbolos de luta contra o racismo.

Faustino (2013, p. 13 citando FANON, 2008) afirma que para sair dos impasses criados pelo colonialismo, seria como descer aos “verdadeiros infernos”, indo além da mera afirmação da identidade historicamente negada em direção ao humano-genérico. O autor continua e afirma que a desalienação é possível mediante a reestruturação do mundo. E sustenta:

> Eu, homem de cor, só quero uma coisa: Que jamais o instrumento domine o homem. Que cesse para sempre a servidão do homem pelo homem. Ou seja, de mim por um outro. Que me seja permitido descobrir e querer bemao homem, onde quer que ele se encontre (FANON, 2008 *apud* Faustino, 2013, s/n.).

Fanon identifica-se com o movimento negro, apresentando-se pela cor da pele e se manifestando contra os instrumentos de dominação. Ainda pede pelo fimda escravidão do homem pelo homem.

A luta do movimento tem na figura de Zumbi uma imagem contraditória, pois, à medida que ressalta a figura de um homem e seus relevantes feitos, apaga o movimento da coletividade (grupo) que possibilitou essa luta. Silveira (2002, p. 36) explica este aspecto:

> Ao aderir e adotar o Vinte de Novembro, o movimento negro, no caso de determinados grupos ou entidades, individualizou o movimento coletivo ressaltando a figura de Zumbi, na linha daquela historiografia que destaca o indivíduo, o herói singular, como se ele fizesse tudo sozinho. Individualismo, coisa tão cara ao sistema capitalista. Mas pode também ter sido positivo começar pela prática usual, corrente, mais familiar, para, então, encaminhar a visão transformadora.

A identificação de figuras individuais é recorrente na história. Albuquerque e Fraga Filho (2006) destacam a participação de José do Patrocínio, que teve atuação destacada na imprensa carioca e nas reuniões abolicionistas.

> Nascido em Campos, no Rio de Janeiro, Patrocínio era filho de um padre fazendeiro, dono de escravos, e de uma mulher negra vendedora de frutas chamada Justina Maria do Espírito Santo. Aos vinte e oito anos já era famoso por seus discursos exaltados, emotivos e teatrais. Ao lado de Joaquim Nabuco, importante abolicionista pernambucano, fundou a Sociedade Brasileira contra a Escravidão. (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO(2006, p. 180)

Os autores afirmam que José do Patrocínio motivou e encorajou outros negros que se engajaram nos ideais abolicionistas.

Albuquerque e Fraga Filho (2006, p. 181) apresentam também o envolvimento do poeta Luiz Gama:

> Nascido em Salvador, em 1830, filho de uma quitandeira africana liberta chamada Luíza Mahin e de um negociante português, foi um grande representante do movimento negro. Sua mãe teria se envolvido em insurreições escravas na Bahia,fugido para o Rio de Janeiro e em seguida deportada para a África. Mas a história de Luiza Mahin está envolta em dúvidas. Seu próprio filho fala dela cheio de incertezas. Quanto ao paideLuiz Gama, em crise financeira, o teria vendido como cativo parao Rio de Janeiro, uma venda ilegal posto que houvesse nascidolivre. 'Na década de 1870, Gama notabilizou-se defendendo nos tribunais a liberdade de africanos trazidos para o Brasil depois da lei de 1831. Em 1881, ele fundoua Caixa Emancipadora Luiz Gama para a compra de alforrias.

Albuquerque e Wlamyra (2006, p. 185) seguem a mesma tradição e citam

Rebouças:

> Um dos mais admiráveis líderes abolicionistas. Também nasceu na Bahia, filho do conselheiro Antônio Pereira Rebouças, pardo, mudou-se para corte ainda criança. Formou-se em engenharia e ensinou botânica, cálculo e geometria na Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Mesmo não tendo o dom da oratória de Luiz Gama e de José do Patrocínio, Rebouças tinha uma visão bastante lúcida das questões cruciais que envolviam o futuro do povo negro.

Ainda que essas figuras tenham tido uma relevante atuação para o movimento negro, é necessário lembrar que a existência da coletividade engajadana luta é o que possibilita e fortalece a formalização de políticas de enfrentamento ao racismo e as mudanças sociais. Munanga e Gomes (2004) ressaltam quatro destas histórias de resistência e luta, são elas: a Revolta da Chibata, movimento liderado por um negro, que se opôs ao modo como eram tratados os marujos da marinha brasileira, no início do século XX; a Frente Negra Brasileira, que foi uma forma de organização política que surge a partir da ação de militantes negros paulistas pós-abolição, com intenções de se tornar uma articulação nacional; oTeatro Experimental do Negro, cujo projeto pedagógico destacava a educação como forma de garantir a cidadania para o povo negro e que tinha a arte e o teatro como instrumentos de expressão cultural e política e o Movimento das Mulheres Negras que destaca a articulação entre raça e gênero dentro das relações étnicos/raciais na sociedade brasileira de modo geral e dentro dos movimentos sociais em específico.

O feminismo negro contribuiu para essa luta, uma vez que, para Ribeiro (2018, p. 6), este

> [...] não é uma luta meramente identitária, até porque branquitude e masculinidade também são identidades. Pensar feminismos negros é pensar projetos democráticos. Hoje afirmo isso com muita tranquilidade,mas minha experiência de vida foi marcada pelo incômodo de uma incompreensão fundamental.

Destacamos que para este grupo social, o marcador social “raça” já era um problema, para as mulheres existia uma dupla problemática. As condições sem dúvidas eram piores; um fardo a mais a ser conquistado, o “direito de ser considerada humana” e de ser mulher; porém, nunca se calaram frente ao desafio ea coragem de enfrentar o racismo e a discriminação racial. (GONZALES, 2020, p. 26).

A luta de resistência e o afrontamento da população negra perpassam

sobretudo pela potente “participação dessas mulheres guerreiras”, representadas nas figuras de Dandara, Teresa de Benguela, entre muitas outras que são símbolos de exemplo de resistência. (GONZALES, 2020, p. 26).

De acordo com Kleber (2011, p. 11)

> Dandara além de esposa de Zumbi dos Palmares com quem teve três filhos, foi uma das lideranças femininas negras que lutou contra o sistema escravocrata do século XVII. Não há registros do local do seu nascimento, tampouco da sua ascendência africana. Relatos nos levam a crer que nasceu no Brasil e estabeleceu-se no Quilombo dos Palmares ainda menina. [...] Participou de todos os ataques e defesas da resistência palmariana. Na condição de líder, Dandara chegou a questionar os termos do tratado de paz assinado por Ganga-Zumba e pelo governo português. Posicionando-se contra o tratado, opôs-se a Ganga-Zumba, ao lado de Zumbi. Sempre perseguindo o ideal de liberdade, Dandara não tinha limites quando estavam em jogo a segurança de Palmares e a eliminação doinimigo. [...] Dandara foi morta, com outros quilombolas,em 06 de fevereiro de 1694, após a destruição da Cerca Real dos Macacos, que fazia parte do Quilombo de Palmares.

Esse ícone da nossa história não pode ficar de fora de nossas referências como também Tereza de Benguela, uma potência em representatividade da liderança feminina negra.

Conforme descreve Cruz (2012, p. 1)

> ‘Rainha Tereza’, como ficou conhecida em seu tempo, viveu na década de XVIII no Vale do Guaporé, no Mato Grosso. Ela liderou o Quilombo de Quariterê após a morte de seu companheiro, José Piolho, morto por soldados. Segundo documentos da época, o lugar abrigava mais de 100 pessoas, com aproximadamente 79 negros e 30 índios. O quilombo resistiu da década de 1730 ao final do século. Tereza foi morta após ser capturada por soldados em 1770 – alguns dizem que a causa foi suicídio; outros, execução ou doença. Sua liderança se destacou com a criação de uma espécie de Parlamento e de um sistema de defesa. Ali, era cultivado o algodão, que servia posteriormente para a produção de tecidos. Havia também plantações de milho, feijão, mandioca, banana, entre outros.

Gonzalez (2020, p. 96) faz referência à formação de grupos de mulheres que passam a marcar presença em encontros feministas. Um exemplo é a

> [...] criação do Nzinga — Coletivo de Mulheres Negras no dia 16 de junho de 1983, justamente na sede da Associação de Moradores do Morro dos Cabritos, por um grupo de mulheres originárias sobretudo do movimento de favelas e do movimento negro: Jurema Batista (movimento de favelas), Geralda Alcântara (movimento de favelas), Miramar da Costa Correia (movimento de bairros), Sonia C. da Silva (movimento de favelas), Sandra Helena (movimento de favelas), Bernadete Veiga de Souza (movimento de favelas), Victoria Mary dos Santos (movimento negro) e Lélia Gonzalez (movimento negro).

A autora relata o engajamento de mulheres negras no Encontro Feminista da

América Latina e do Caribe (duas representantes do Grupo de Mulheres Negras do Rio de Janeiro), que possibilitou que se criasse um Comitê Antirracismo no Encontro:

> Pela primeira vez na história do feminismo negro brasileiro, uma favelada representava no exterior uma organização específica de mulheres negras. Somos um Coletivo: não aceitamos que a arbitrariedade de uma hierarquia autoritária determine nossas decisões, mas que elas sejam o resultado de discussões democráticas. Somos um Coletivo de Mulheres porque lutamos contra todas as formas de violência, ou seja, lutamos contra o sexismo e a discriminação sexual. (GONZALES, 2020, p. 97).

Conforme a autora, a participação das mulheres também foi ao encontro das transformações da sociedade brasileira, neste sentido, podemos afirmar que houve avanços no processo da equidade social. O coletivo de Mulheres alcançou pela primeira vez um patamar de protagonista fora da área de periferia, uma vez que, no exterior, as vozes silenciadas no encontro alcançaram o mundo.

Akotirene (2020) trabalha com o conceito de interseccionalidade para evidenciar a multiplicidade de situações que envolvem a mulher negra e pobre. Para tanto, retoma a explicação de Crenshaw (2002), que esclarece que a mulher, muitas vezes, está subordinada a diferentes poderes concomitantemente (patriarcado, racismo, situação de classe etc.), que vem sendo descrita de vários modos, como: “discriminação composta, cargas múltiplas, ou como dupla ou tripla discriminação”. Continua a autora dizendo que "a interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as conseqüências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação”. (CRENSHAW, 2002, p. 177).

> Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Akotirene (2020) esclarece que após a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Conexas de Intolerância, em 2001, na África do Sul, o conceito de popularizou.

Desenvolvendo o conceito de Crenshaw (2002), Akotirene (2020, n.p.) afirma que a interseccionalidade é uma possibilidade teórico-metodológica para abordar a “inseparabilidade estrutural do racismo, captalismo e cisheteropartriarcado”. Desse modo, Akotirene (2020, n.p) entende que para Crenshaw, a intersesccionalidade

“permite-nos enxergar a colisão das estruturas”.

Em seus estudos sobre diferentes formas de apropriação do conceito de interseccionalidade, Akotirene (2020, n.p) alinha-se ao pensamento de Patricia Hill Collins, para quem a insterseccionalidade é “um ‘sistema de opressão interligado’”.

O conjunto desses movimentos e pensamentos possibilita a pressão para a criação de políticas afirmativas e, dentre elas, também aquelas voltadas à educação.

4 POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO

Segundo Gomes (2012, p. 735),

> A educação tem merecido atenção especial das entidades negras ao longo da sua trajetória. Ela é compreendida pelo movimento negro como umdireito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãosque se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação.

Como apresentado anteriormente, a proposição de ações afirmativas parte do reconhecimento de obstáculos sociais a determinados grupos ou seja, que existem impedimentos estruturais reais para que toda população possa usufruir de diretos assegurados pelas políticas sociais (SILVERIO, 2007). Em outras palavras,

> Ações afirmativas são políticas públicas de promoção de igualdade nos setores público e privado, e que visam a beneficiar minorias sociais historicamente discriminadas. Tais políticas podem ser realizadas das mais diversas modalidades e ser aplicadas em inúmeras áreas. (ALMEIDA, 2019, p. 89).

Almeida (2019, p. 145) argumenta que

> As políticas de ação afirmativa encontram ampla fundamentação em nosso ordenamento jurídico, como também em preceitos ético políticos que foram incorporados pelo constitucionalismo contemporâneo, como as ideias de justiça corretiva e justiça distributiva. Esses conceitos de justiça atuam como parâmetros para a interpretação das normas que estabelecem a erradicação da marginalização social como um objetivo constitucional.

Algumas políticas de ação afirmativa incidem diretamente no direito à educação. Costa (2010, p. 283) relembra que no final da década de 1980,

> o Ministro da Cultura, Celso Furtado, fez um apelo pela 'garantia' de um número mínimo de vagas nas escolas e universidades para estudantes afro-brasileiros. O presidente José Sarney criou o Programa Nacional do Centenário da Abolição da Escravatura e a Fundação Cultural Palmares, órgão vinculado ao Ministério da Cultura. Essa Fundação era o primeiro órgão no âmbito federal especializado no atendimento de demandas específicas da população afrodescendente.

A LDB de 1996, Lei 9394/96, em seu artigo segundo, rege que a educação é dever da família e do Estado, e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Mesmo com a garantia da lei, os anos de exploração da população negra fazem com que a

estrutura jurídica não seja suficiente para a efetivação do direito à educação. A esse respeito, Domingues (2002, p. 27) esclarece que

> desde a época da escravidão, o negro enfrentava obstáculos nessa área. Vale lembrar que os escravos eram desprovidos dos direitos sociais e políticos mínimos, uma vez que a Constituição de 1824 não lhes garantia o exercício da cidadania. Eles sequer eram alfabetizados. Talvez isso ocorresse porque os senhores tinham noção de que saber ler e escrever erauma ferramenta que, nas mãos dos escravos, poderia ser manejada em prolde sua liberdade.

Embora tenhamos avanços significativos, ações afirmativas ainda são necessárias para que essa parcela da sociedade brasileira atinja realmente um patamar de igualdade dentro da educação. Para Carvalho (2002), um ponto de partida para as discussões das ações afirmativas é lembrar o fato de que todas as universidades do exterior que são referências de excelência para a Academia Brasileira são muito mais integradas racialmente que as nossas universidades, como Harvard, Oxford, Paris, Cambridge, Berlim, Columbia etc.

Segundo Gonçalves e Silva (2007, pp. 499-500)

> [...] não é por acaso que o Ministério da Educação (1997) institui os Parâmetros Curriculares Nacionais, incluindo como tema transversal a Pluralidade Cultural. Desta forma, reconhece, admite a diversidade como parte da identidade nacional, como marca da vida social brasileira. A diversidade, no entanto, ainda é tratada como diferenças étnico-raciais que se realizam em convivência harmoniosa, mesmo diante das inúmeras provas em contrário na sociedade e em suas instituições, dentre elas, as escolas. Mas, os legisladores da educação e o Ministério da Educação,cada vez mais sensíveis às denúncias e propostas do Movimento Negro, avançaram. Formularam e têm tomado providências para implantar e acompanhar a execução da importante política curricular estabelecida pela Lei 10639/2003, devidamente interpretada e orientada pelo Parecer CNE/CP 003/2004 e Resolução CNE/CP 001/2004 anteriormente referidos, bem como por instruções legais formuladas por sistemas de ensino municipal ou estadual. É importante também lembrar que, desde 1988, leis municipais e estaduais determinaram o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. É o caso, por exemplo, dos municípios de Santa Cruz do Sul/RS, de Florianópolis, Aracaju, Belém e São Paulo.

Dentre algumas conquistas e muitos conflitos dos movimentos sociais, em específico o movimento negro e sua militância, salientamos a luta pelos trâmites legais e políticos pela criação da lei 10.639/03 que obriga as escolas públicas o ensino da cultura afro na educação básica e no ensino médio.

A relevância dessa lei compreende a valorização e a reparação dos nossos ancestrais e sua enorme contribuição socioeconômica e cultural deste país. A lei é atualmente um dos grandes recursos para incentivar a educação para uma

sociedade mais justa, consciente no combate ao racismo e a discriminação racial.

Partimos do pressuposto que a educação é um dos grandes mecanismos potentes para consolidação de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos sem distinção de cor, gênero, religião comunguem de direitos da cidadania plena.

Souza, Rabelo e Gomes (2015) explicam que a escola esteve nas diversas sociedades à disposição do grupo dominante com uma visão de formação que não levava à socialização dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade a todos os estudantes.

A escola, na sua realidade diária, abarca no seu contexto crianças de realidades diversas e adversas; enquanto umas vêm de uma situação de segurança alimentar e proteção outras chegam de ambientes de famílias na linha da extrema pobreza. Nesta perspectiva, a escola é o lugar onde a criança encontra proteção, cuidado, alimentação e é neste ambiente, através da educação de qualidade, que aprendem conceitos básicos para a vida.

Por muitos anos, a escola foi instrumento do sistema onde se perpetuaram o racismo e a segregação racial, mesmo sendo um ambiente coletivo onde existe uma pluralidade racial como a brasileira. A Lei 10639/03 é um marco positivo para combater o racismo e valorizar e potencializar a ancestralidade de homens e mulheres pretos que colaboraram para a formação e o desenvolvimento desta nação. No entanto, a incorporação da Lei nas instituições de formação não ocorre rapidamente. Diallo e Lima (2022, p. 5) alertam que este "arcabouço legislativo tem exigido dos sistemas de educação o oferecimento de cursos específicos de formação inicial e continuada para professoras/es, a fim de que esses profissionais possam tratar adequadamente a temática em sala de aula". As autoras continuam dizendo que

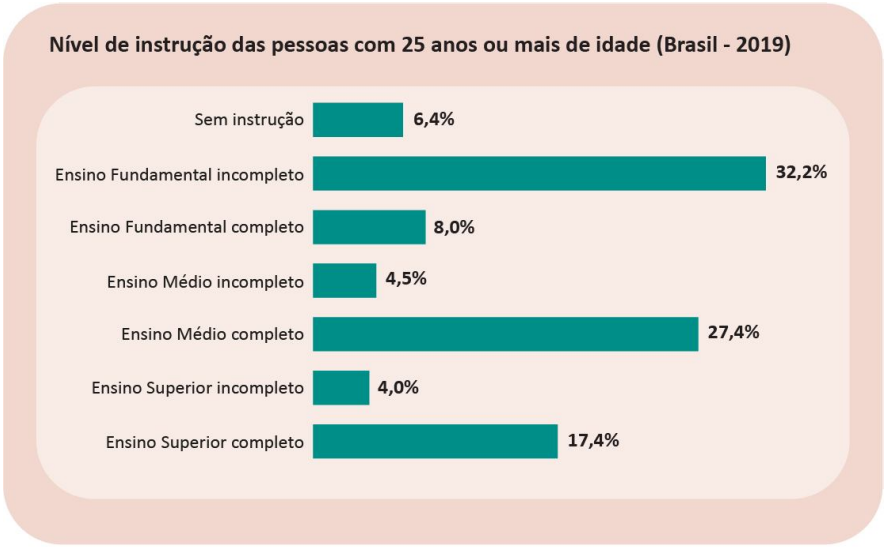
> quanto à escola, espera-se que recorra progressivamente ao seu corpo docente, com o objetivo de fazer com que a temática dialogue interculturalmente com os demais conteúdos, de modo que essa reflexão deixe de ser uma alegoria exótica, abordada apenas em momentos específicos, como os dias 13 de maio e 20 de novembro (DIALLO; LIMA, 2022, p.5).

No Brasil, a proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade que finalizaram a educação básica obrigatória, ou seja, concluíram, no mínimo, o ensino médio, passou de 47,4%, em 2018, para 48,8%, em 2019. Também em 2019, 46,6% da população de 25 anos ou mais de idade estava concentrada nos níveis de

instrução até o ensino fundamental completo ou equivalente; 27,4% tinham o ensino médio completo ou equivalente; e 17,4%, o superior completo. O nível de instrução foi estimado para as pessoas de 25 anos ou mais de idade, pois pertencem a um grupo etário que já poderia ter concluído o seu processo regular de escolarização.

O gráfico 3 apresenta esses percentuais.

Gráfico 3 - Nivel de instrução das pessoas com 25 anos ou mais de idade no Brasil



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2019.

Quando falamos de educação, de modo geral já temos esse desnível, ainda em processo de equalização, contudo se forem inseridos marcadores raciais é ainda mais alarmante. Ainda que estejamos em pleno século XXI, há muito caminho a ser percorrido para podermos obter resultados positivos e significativos com relação ao combate ao racismo na sociedade brasileira. Acreditamos que o educador é um dos protagonistas na vertente educação e diversidade étnico racial.

Num contexto atual e crítico, os educadores são importantes atores nesta perspectiva emancipatória. Para Freire (2001, p. 48), "cabe aos professores, orientadores e coordenadores, transpassar seu medo e criar com ele a coragem com a qual confrontam o abuso do poder dos dominantes".

Segundo Freire (2001, pp. 48-49)

> Cabe a eles e a elas, finalmente, realizar o possível de hoje para que concretizem, amanhã, o impossível de hoje. Cabe a elas e a eles, finalmente, fundados nestes saberes, fazer educação popular, no corpo de uma rede sob o comando autoritário antagônico. Roma não se fez num dia e a nossa expectativa de vida não corresponde à expectativa da vida da nação. Isto significa reconhecer a capacidade humana de decidir, de optar,

> submetida embora a condicionamentos, que não permitem a sua absolutização. Significa ir mais além de uma explicação mecanicista da História. Significa assumir uma posição criticamente otimista que recusa, de um lado, os otimistas ingênuos, de outro, os pessimismos fatalistas.

É importante ressaltar nesta pesquisa o papel fundamental do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, no se refere às estratégias para efetivação de uma educação antirracista potente e emancipadora.

Como já mencionado, a LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, alterada pela Lei 10.639/03 passa a vigorar com a seguinte redação: **"**Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena" . Nessa ótica, os ordenamentos juridicos regem que é obrigatório o ensino da história e cultura afro brasileira e indígena: para que incluam diversos aspectos da história eda cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. E é explicitado pela BNCC, dentre suas competências gerais, que aos educadores é necessário

> Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. [...] Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo orespeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL.ME. BNCC, 2016, p. 13).

De acordo com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais (BRASIL, 2012), que institucionalizou a Lei 10.639-2003, e foi elaborado para implementar as Diretrizes Curriculares da Educação das Relações Étnico-Raciais

> No Ensino Fundamental, o ato de educar implica uma estreita relação entre as crianças, adolescentes e os adultos. Esta relação precisa estar pautada em tratamentos igualitários, considerando a singularidade de cada sujeito em suas dimensões culturais, familiares e sociais. (BRASIL, 2012, p. 47).

As relações étnico-raciais na educação devem ser um pilar estruturante do Projeto Político Pedagógico das escolas. Para Gonçalves e Silva (2007, pp. 499- 500)

> Nós, brasileiros oriundos de diferentes grupos étnico-raciais – indígenas, africanos, europeus, asiáticos –, aprendemos a nos situar na sociedade, bem como o ensinamos a outros e outras menos experientes, por meio de práticas sociais em que relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas nos acolhem, rejeitam ou querem modificar. Deste modo, construímos nossas identidades – nacional, étnico-racial, pessoal –, aprendemos e transmitimos visão de mundo que se expressa nos valores, posturas, atitudes que assumimos, nos princípios que defendemos e ações que empreendemos.

Entendemos então que a responsabilidade do professor não é somente de ser apenas transmissor de conteúdos programáticos e sim o educador da atualidade, que deve estar, mais do que nunca, engajado na sua tarefa de ser o transformador e potencializador de cidadãos críticos e conscientes dos seus direitos e deveres na sociedade que vive. Para podermos atingir determinados graus de saberes e habilidades é interessante que haja programas de formação para que os educadores estejam sempre atualizados e mais que nunca atuantes, na prática de uma educação crítica que emancipe para a cidadania.

4.1 Traçando um panorama histórico da aprovação da Lei

A Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, de 1965, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969, traz no artigo 7º, a necessidade de

> [...] tomar as medidas imediatas e eficazes, principalmente no campo do ensino, educação, da cultura e da informação, para lutas contra os preconceitos que levem à discriminação racial e para promover, o entendimento, a tolerância e a amizade entre nações e grupos raciais e étnicos assim como para propagar o objetivo e princípios da Carta das Nações Unidas, da Declaração Universal dos Direitos do Homem, da Declaração das Nações Unidas sôbre a eliminação de tôdas as formas de discriminação racial e da presente Convenção. (BRASIL, 1969, art. 7).

A ONU estabeleceu o Ano Internacional para Ações de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial (1970) e as décadas seguintes como marcos temporais para adoção de Ações de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial, visando à continuidade de uma mobilização adequada contra o racismo. A escola tem sua importância para uma educação antirracista porque dentro do espaço escolar ocorrem diferentes conflitos, além de ser um local de diferentes culturas, onde

convivem diversos históricos de vida. Cabe à instituição abordar contextos atuais que sejam refletidos numa abordagem significativa a vida e a realidade dos estudantes.

Piovezan (2007, p. 888) destaca três vertentes no que tange à concepção da igualdade:

> 1 a igualdade formal, reduzida à fórmula “todos são iguais perante a lei” que, ao seu tempo, foi crucial para abolição de privilégios);
> 2 a igualdade material, correspondente ao ideal de justiça social e distributiva (igualdade orientada pelo critério socioeconômico); e
> 3 a igualdade material, correspondente ao ideal de justiça enquanto reconhecimento de identidades igualdade orientada pelos critérios gênero, orientação sexual, idade, raça, etnia e demais critérios.

Na perspectiva educacional, os livros de história (das décadas anteriores) sempre foram organizados numa visão eurocêntrica, contada por brancos em que se enaltece alguns heróis pelos seus feitos.

Segundo Freire (1994, p. 109)

> A manipulação se faz por toda a série de mitos a que nos referimos. Entre eles, mais este: o modelo que a burguesia se faz de si mesma às massas com possibilidade de sua ascensão. Para isto, porém, é preciso que as massas aceitem sua palavra. Muitas vezes esta manipulação, dentro de certas condições históricas especiais, se verifica através de pactos entre as classes dominantes e as massas dominadas. Pactos que poderiam dar a impressão, numa apreciação ingênua, de um diálogo entre elas. Na verdade, esses pactos não são diálogo porque, na profundidade de seu objetivo, está inscrito o interesse inequívoco da elite dominadora. Os pactos, em última análise, são meios de que servem os dominadores, para realizar suas finalidades.

Diante de um passado que exclui e silencia e de um presente de desigualdade, falamos de direitos. Os cidadãos brasileiros, todos sem distinção, têm seus direitos assegurados na Lei maior que rege o país: a Constituição Federal (1988), que em relação, a igualdade, nos diz:

> Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:
> I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - Garantir o desenvolvimento nacional;
> - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
> - Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação[8]. (BRASIL, 1988).

8 Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/.

Almeida (2019) ressalta a importância da intervenção do Estado brasileiro e os mecanismos através de políticas públicas que regulamentam e reconhecem a justiça social como um direito de todo cidadão. A Constituição deu base, especialmente nos artigos 1º, 3º e 5º, para a implementação de políticas de promoção da igualdade racial ou de ação afirmativa. Como podemos ver e comprovar, a legislação brasileira criou mecanismos de inserção e integração aos grupos minoritários. Dessa forma, todos devem estar inseridos, para poder ter condições reais e dignas que assegurem igualdade de justiça social.

A Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) foi seguida pela publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, cujos parecer e resolução foram aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em março de 2004, e homologados pelo Ministério da Educação (MEC) em junho desse mesmo ano.

Historicamente, algumas leis contribuíram, de alguma forma, para a exclusão da população negra nas instituições escolares ou não favoreceram a inserção dos negros. Segundo Garcia (2007, p. 34) a primeira constituição do Brasil não permitia a presença dos escravizados já que, por Lei (art. 6º da Constituição de 1824) [a escola] era reservada aos cidadãos Brasileiros". Garcia (2007) explica que essa reserva coibia o ingresso dos escravizados que, em larga escala, eram africanos de nascimento: "Apenas negros libertos provenientes de famílias de algum recurso ou "protegidos" por ex-senhores poderiam frequentá-las" (p. 24).

Em 15 de outubro de 1827 foi publicada a primeira Lei nacional sobre instrução pública, que esteve vigente até 1846. Tal lei, segundo Saviani (1999), não fazia qualquer menção à educação escolar de negros.

O desfavorecimento às minorias ficou explicitado no decorrer da história brasileira, de modo que se nota um total desinteresse em retirar os negros da situação de desvantagens (pobreza, sem acesso à escola) e de discriminação que foi se fortalecendo no decorrer dos séculos. Fonseca (2002, p. 12), cita o art. 3° do Decreto nº 15, de 1839, sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro, que determina: "São proibidos de frequentar as escolas públicas: 1°: Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas; 2°: Os escravos e os pretos africanos, ainda quesejam livres ou libertos".

Existia uma grande resistência por parte da sociedade em integrar os negros, que eram já a maioria da população, à instrução formal através da escola. Para muitos, esse grupo social era visto como sendo composto por seres muito primitivos e capazes de influenciar de forma muito negativa quem tivesse contato com eles. É possível notar que naquele momento histórico, a escola já era vista como um instrumento de dominação, poder e segregação.

Fonseca (2002, p. 62) ressalta três elementos básicos na educação das crianças nascidas livres, de mães escravas e que frequentam alguma instituição: a educação para o trabalho, a educação moral de caráter religioso e a instrução. Desse modo,

> embora fossem as crianças negras que estivessem em questão e sob o foco da ação e do discurso do governo e dos abolicionistas, não era comocrianças que elas eram efetivamente tratadas, mas sim, como trabalhadoresnegros do futuro.

Nesse contexto histórico, as escolas noturnas no Brasil estavam vinculadas à ampliação ao mercado de trabalho, lembrando que as primeiras surgiram na década de 1850, com o intuito de alfabetizar trabalhadores analfabetos. (FRIEDRICH *et al.*, 2010).

Conforme exposto anteriormente, no que concerne ao acesso à escola, algumas leis criadas não eram universais e tinham um caráter mais restritivo. O Decreto nº 7.566, de 1909, que cria nas capitais dos estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito descreve:

> Considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta existencial; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação. (BRASIL, 1909, preâmbulo).

Veiga (2008)[9] traz palavras do professor Anselmo Barreto, inspetor técnico do ensino de Minas Gerais, sobre as características da escola frequentada por ele em 1910:

> Outro fato que me intrigava naquela época era a desigualdade social. Filhos

[9] Revista do Ensino (1951 *apud* VEIGA, 2008, pp. 508- 509, grifos da autora).

> de pais que exerciam profissões 'mais nobres' não gostavam de relações com os colegas filhos de operários e de lavradores, muito embora existisse certa 'aristocracia' rural. O preconceito, então, contra os pretinhos era muito grande. Ninguém gostava de ficar perto dos poucos que frequentavam a escola. (BARRETO, 1951 *apud* VEIGA, 2008, pp. 508-509).

A autora, citando Maestri (2004 *apud* VEIGA, 2008, p. 503), afirma que "as escolas urbanas estavam vedadas ao ingresso de negros livres, que dirá aos cativos". Veiga (2008) também faz interlocução com Priore (1999 *apud* VEIGA, 2008), para explicar que no século XIX, os filhos dos pobres tinham como alternativa sua "transformação em cidadãos úteis e produtivos na lavoura" e não a educação.

4.2 Reflexão quanto à abordagem do currículo escolar referente à cultura afro brasileira

Mesmo que atualmente a questão racial (racismo, preconceito e discriminação) seja mais discutida que anteriormente, através dos meios de comunicação, a temática tem tido uma discreta importância nas relações interpessoais na sociedade. Sobre a visão da população brasileira sobre o continenteafricano, Pantoja (2004, pp. 22-23) diz que:

> O silêncio diz muita coisa: historicamente, o continente é visto invariavelmente como o fornecedor de escravos. Hoje em dia urge suprir as muitas falhas referentes ao ensino da dinâmica histórica da África e das diferentes abordagens da cultura negro- africana, além das relações daquele continente com as Américas e não só com o Brasil [...]. A ideia de uma África a-histórica provocada pela colonização europeia, infelizmente, ainda é predominante no nosso país.

No que tange ao contexto escolar, mesmo que alguns avanços tenham ocorrido nas últimas décadas, entendemos que ainda há muito o que progredir. Cabe, aqui, ressaltar a visão dada pelos os livros de História que tratam o negro como um povo sem representatividade, personagens históricos que não aparecem e que foram invizibilizados como identidade ou legado a ser seguido.

Silva (1985, p. 1), na década de 1980, era categórica ao afirmar que:

> As práticas pedagógicas continuarão punindo as crianças negras que o sistema de ensino não conseguiu ainda excluir, aplicando-lhes o seguinte castigo: reclusão ritualizada em procedimentos escolares de efeito impeditivo, cujo resultado é o silenciamento da criança negra em curto prazo, e do cidadão para o resto da vida.

Durante anos, a escola contribuiu, através dos livros didáticos de História, para o fortalecimento de versões equivocadas sobre os grupos sociais africanos e

originários e sua falta representatividade no contexto histórico, ambos de forma inferior e subalterna, diante dos civilizados europeus. Para Munanga (2019, p. 125): "A abordagem da história da África e da sua ancestralidade é um direito que vem sendo negado através de práticas omissas tanto da sociedade em geral como no ambiente escolar."

A ausência de um currículo que descolonize e seja adequado à realidade brasileira pode efetivar ações pedagógicas mais significativas e a percepção sobre a amplitude do significado dessas datas no contexto histórico.

Mattos (2003, p. 131) argumenta que

> O fato é que nossos antigos historiadores trataram indevidamente ou ignoraram a participação africana em nossa formação, influenciados por preconceitos originários da sociedade escravista, entre os quais os ideais de branqueamento da população brasileira nutridos, desde meados do século XIX, por boa parte das elites nacionais. Essa ideologia foi tão forte que mesmo a intelectualidade mais progressista custou a reconhecer a questão africana na nossa história.

Entre 1994 e 1996, o governo federal cria lança os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)[10], conjunto de documentos importantes que orientou alguns avanços nas políticas públicas em nosso contexto educacional. Dentro de um enfoque de uma educação para a diversidade racial objetivando a construção da cidadania, os PCN (1997, p. 23) norteiam:

> Dignidade da pessoa humana implica respeito aos direitos humanos, repúdio à discriminação de qualquer tipo, acesso a condições de vida digna, respeito mútuo nas relações interpessoais, públicas e privadas. Igualdade de direitos refere-se à necessidade de garantir a todos a mesma dignidade e possibilidade de exercício de cidadania. Para tanto há que se considerar o princípio da equidade, isto é, que existem diferenças (étnicas, culturais, regionais, de gênero, etárias, religiosas, etc.) 16 e desigualdades (socioeconômicas) que necessitam ser levadas em conta para que a igualdade seja efetivamente alcançada. Participação: Como princípio democrático, traz a noção de cidadania ativa, isto é, da complementaridade entre a representação política tradicional e a participação popular no espaço público, compreendendo que não se trata de uma sociedade homogênea e sim marcada por diferenças de classe, étnicas, religiosas, etc. A co-responsabilidade pela vida social implica partilhar com os poderes públicos e diferentes grupos sociais, organizados ou não, a responsabilidade pelos destinos da vida coletiva. É, nesse sentido, responsabilidade de todos a construção e a ampliação da democracia no Brasil.

O documento dos PCN[11] ressalta que se deve

---

10 Os Parâmetros Curriculares Nacionais, mais conhecidos como PCN, é uma coleção de documentos que compõem a grade curricular de uma instituição educativa.

11 Os PCN estão divididos a fim de facilitar o trabalho da instituição, principalmente na elaboração do

> [...] exigir que os estabelecimentos de ensino, frequentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação (BRASIL, 2004, p. 3).

Esses documentos levam a rever a visão distorcida dos fatos que foram/são divulgados através de filmes, livros que retratam os povos africanos em tribos,florestas e safáris africanos. Os livros não enaltecem os aspectos positivos de um continente que é considerado o berço da humanidade.

Ribeiro (2002, p. 7) postula que

> Acreditar que 'eu venho de uma gente atrasada em relação aos outros povos do mundo' é bem diferente de saber que 'meus antepassados não viviam com o cabelo amarrado num ossinho, cozinhando brancos em caldeirões', mas integravam grandes civilizações, com magníficas arquiteturas, escrita própria, comércio internacional e refinadas obras de arte, faz, necessariamente, uma grande diferença.

Frente a esta história, a legitimação da lei é uma ferramenta muito importante para dar novos rumos no contexto educacional, ao tratar da temática racial do Brasil. Por se tratar hoje de um conteúdo mais discutido, tanto pela escola em formações pedagógicas como também pelos meios de comunicação (mídias digitais), algumas transformações estão acontecendo de forma lenta, mas estão ocorrendo. A observação dessas transformações é o que se procura na análise dos ressultados desta pesquisa.

Assim, pretendemos realizar a pesquisa com todos os/as professores da rede municipal de ensino de Corumbá, na qual aplicaremos um questionário com a finalidade de verificar se a lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas públicas e particulares da Educação básica de acordo com a legislação, está sendo efetivada.

A pesquisa ocorreu com os/as professores/as representados/as por regiões distintas da cidade como: urbana(centro e periferia) e área rural.

A seguir, elaboramos um questionário para que possa contribuir com os estudiosos e interessados no tema tratado

---

seu Projeto Político Pedagógico. São seis volumes que apresentam as áreas do conhecimento, como: língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história, geografia, arte e educação física. Outros três volumes trazem elementos que compõem os temas transversais. O primeiro deles explica e justifica o porquê de se trabalhar com temas transversais, além de trazer uma abordagem sobre ética. No segundo volume os assuntos abordados tratam de pluralidade cultural e orieno sexual; e o terceiro volume aborda meio ambiente e saúde. Disponível em:. https://educador.brasilescola.uol.com.br/orientacoes/pcnparametros-curriculares- nacionais.htm#.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

As unidades educacionais do município de Corumbá, estado do Mato Grosso do Sul, orientaram-se conforme a Lei 10639/03, institucionalizada para incluir nos currículos educacionais os conteúdos específicos referentes às questões das relações étnico-raciais, com objetivos de cumprir as determinações magistradas.

O espaço escolar pode ser destacado, por ser um dos ambientes onde se desenvolvem as práticas educativas anti racistas, direcionadas para o combate e o enfrentamento ao racismo. Para tanto, faz-se necessário que conheçamos como os educadores estão trabalhando com a temática da referida Lei no âmbito escolar.

A análise dos dados foi realizada por meio de estudo de conteúdo da documentação colhida, dos formulários e da transcrição das entrevistas realizadas e este material foi cotejado com a literatura da área. Como já informado, em função da pandemia, as entrevistas foram realizadas de forma on-line.

Iniciamos nossa pesquisa fazendo um levantamento do perfil dos professores, porém, a identidade de cada participante está protegida e os distinguiremos com letras do alfabeto (**A, B, C, D, E F, G, H, I, J, L, M**).

Seguindo na mesma linha, o nome das instituições será preservado e atribuímos as respostas conforme sua localização (escola do bairro, escola do centro e escola rural). Destacamos a qual etapa e modalidade o professor da educação básica trabalha, conforme a tabela 2 a seguir.

Tabela 2 - Demonstrativo de escolas, professores, etapas e modalidades da educação.

Localização	Prof.	Etapa e modalidade	Etnia (auto-identificação)	Experiência
Escola do Bairro	A	Ensino Fundamental II	Não especificou	19 anos
	B	Ensino Fundamental I	Negra	3 anos
	C	Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Negra	10 anos
	D	Educação Infantil (Pré)	Negra	30 anos
Escola em região zona rural	F	Ensino Fundamental II	Negro	33 anos
	G	Educação Infantil (Pré)	Outros	12 anos
	H	Ensino Fundamental I	Negra	10 anos
Escola do Centro	I	Educação Infantil (Pré)	Latino ou Hispânico	08 anos
	J	Ensino Fundamental I	Negra	6 anos
	L	Ensino Fundamental II	Negra	
	M	Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Latino ou Hispânico	17 anos
	N	Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Negra	20 anos

Fonte: Tabela ilustrativa elaborada pela autora em 15/12/2022.

Como já registrado, destacamos como objetivo geral desta pesquisa: compreender como acontece a implementação da Lei n.º 10.639/2003 na prática pedagógica da Rede Municipal de Corumbá (escolas que contribuíram com a pesquisa) para o processo de construção e valorização da identidade de estudantes afro-brasileiros. Como objetivos específicos exploramos por tópicos as respostas dos professores, referentes a: saber se eles conhecem a a lei 10.639/03; Verificar se os professores aplicam estratégias antirracistas em sua prática pedagógica; Conhecer que estratégias antirracistas os professores utilizam em sala de aula; Identificar a periodicidade que o tema do racismo na escola está presente na prática pedagógica dos professores.

Para analisarmos as informações, seguiremos conforme as perguntas do questionário, e já trabalhando dentro dos objetivos específicos.

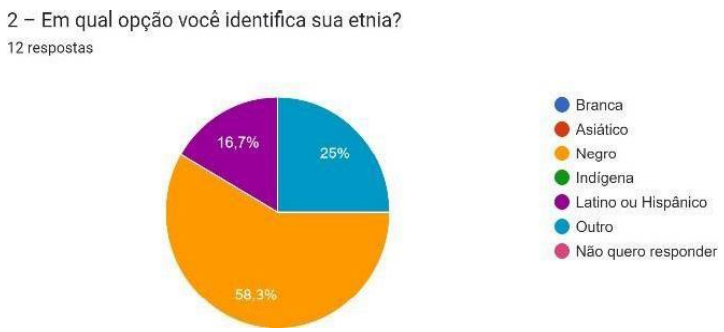
No que se refere ao perfil dos respondentes, oito se identificaram como mulheres e quatro como homens, identificando um número maior de professoras, conforme o Gráfico 4.

Gráfico 4 - Identificação de gênero

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A pesquisa nos revela que provavelmente as mulheres se sobressaem em gênero na ocupação das vagas de docente no município de Corumbá, MS.

Gráfico 5 – Identificação da etnia



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Dos participantes, muitos se reconheceram como etnia negra, contabilizando um número de oito professores, seis do sexo feminino e dois do sexo masculino.

Se identificar como grupo étnico-racial na sociedade brasileira ainda requer reflexão. Como anteriormente evidenciado com apoio de Carneiro (2011) e Munanga (2019), a complexidade da identificação se deve, entre outros fatores, à mestiçagem. Sendo assim, requer discussões mais amplas, pois agregam fatores que possuem abordagens culturais, sociais pessoais que não podem ser separadas uma da outra por estarem na mesma linha (vida social).

Ainda é possível destacar a relação entre etinia e condição de desigualdade: a racialidade. A racialização[12] impõe aos afros descentes o preconceito e a discriminação racial como ponto de partida para demarcar o lugar de inferioridade a este grupo, preto ou pardo. No Brasil, é nascer com um marcador social pautado na desigualdade.

Outro aspecto observado na pesquisa refere-se à formação acadêmica dos participantes. Os professores entrevistados têm suas formações em diferentes áreas do conhecimento, fator este que pode favorecer o trabalho realizado nas escolas, uma vez que o Art. 26-A determina que os conteúdos referentes à Cultura e à

12 Racialização, termo que se refere “ao processo político e ideológico por meio do qual determinadas populações são identificadas por referência direta ou indireta às suas característicasfenotípicas reais ou imaginárias, de modo a sugerir que essa população só pode ser compreendida como uma suposta unidade biológica. Esse processo normalmente envolve a utilização direta da ideia de ‘raça’ para descrever ou se referir à população em questão” (CASHMORE, 2000 *apud* MELO, 2019, p. 21).

História Afro-Brasileiras sejam ministrados no âmbito de todo o currículo escolar.

Tabela 3 - Formação acadêmica

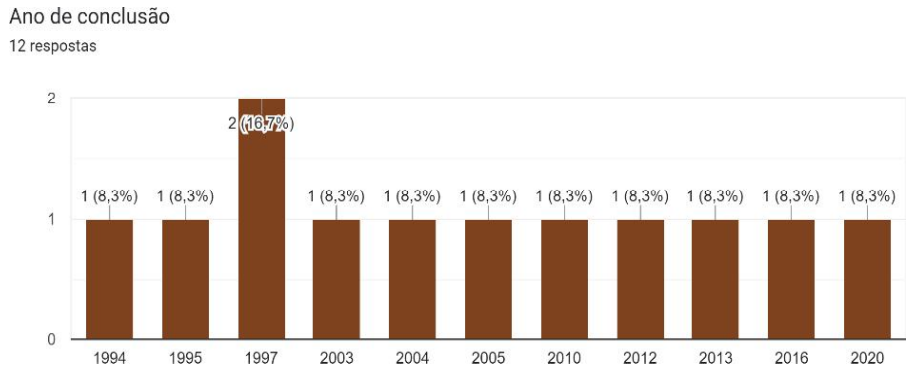
Graduação	Qtd/prof.	Porcentagem (%)
História e Geografia	1	8,3
História	1	8,3
Letras, Português/Inglês	1	8,3
Geografia	1	8,3
Matemática	2	16,6
Pedagogia	4	32,12
Direito	1	8,3
Pós Graduação AEE e Inclusão	1	8,3

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os resultados apontam que os pedagogos estão em número maior de professores que responderam ao questionário, seguidos pelos professores de Matemática. História e História/Geografia aparecem com dois professores, sendo um de cada área.

A instrução normativa que diz que o conteúdo deve ser trabalhado por todas as disciplinas do currículo, no entanto, no questionário aplicado não houve questão para saber se os docentes receberam formação a este respeito em suas graduações, no entanto, sabe-se que a lei foi aprovada em 2003 e dos 12 participantes, cinco estavam atuando há mais de 19 anos no período das entrevistas. Portanto, outro aspecto levantado, que pode influenciar no desenvolvimento do trabalho na escola, refere-se ao período em que ocorreu a formação inicial docente, pois as políticas de ação afirmativa passaram a ser mais evidentes a partir dos anos 2000, como a Lei 10.639/03.

Gráfico 6 – Ano de conclusão



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

As informações obtidas nesta pergunta, sobre o ano de conclusão, nos fazem pensar num recorte temporal entre 1994 e 2020. A partir da implementação da Lei, o currículo contempla as práticas educacionais com professores da área de História, Língua Portuguesa e Arte, do ensino fundamental e médio. Porém, não há segurança que os professores tenham recebido formações adequadas sobre a própria Lei. Sobre este aspecto, Diallo e Lima (2022), em pesquisa realizada em universidades da região Centro-Oeste sobre a incorporação da temáticas nos diferentes cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior pesquisadas, verificaram que mesmo após quase duas década de aprovação da Lei nº 10.639/2003 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), apenas cerca de metade dos cursos pesquisados (50 de 104) haviam incorporado a temática em seus currículos. Essa informação faz supor que, ao menos em sua formação inicial, poucos docentes podem ter tipo contato comessa questão.

No que se refere ao âmbito profissional dos professores, apesar de diversas instituições de formação, a pesquisa registrou que as universidades federais foramas mais procuradas para a formação dos participantes. Porém, três são oriundos das faculdades privadas que oferecem majoritariamente cursos em EAD (FAVENI, Anhanguera e FAEL).

Tabela 4 - Instituições de ensino

Instituições	Qtd/prof.	Porcen-tagem (%)
FAVENI	1	8,3
UFMS /CPAN (CEUC)	8	66,7
UFMS/CAMPUS DE AQUIDAUANA	1	8,3
FACULDADE EDUCACIONAL LAPA /FAEL	1	8,3
UNIVERSIDADE ANHANGUERA UNIDERP	1	8,3

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Embora a pesquisa aponte para universidades federais, sabe-se que as outras instituições vêm ganhando espaço na formação dos professores. Takahashi (2000) comenta que para que o ensino a distância alcance o potencial de vantagens que pode oferecer é preciso investir no seu aperfeiçoamento e, sobretudo, regulamentar a atividade e também definir e acompanhar os indicadores de qualidade.

Todos os entrevistados possuem pós-graduação e um professor, mestrado. Sobre o contrato de trabalho, a grande parte tem contrato como professor

efetivo no município, como indicam os dados do gráfico abaixo:

Gráfico 7 - Regime de trabalho (municipal/estadual)

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Embora a pesquisa seja direcionada para os professores da Rede Municipal de Ensino, para completar sua carga horária de 40 horas semanais, muitos ocupam cargos em outras redes. Os docentes cantratados são convocados através do processo seletivo que ocorre a cada dois anos, com a publicação das inscrições, local e horário das provas escrita e provas de títulos, seguido da publicação dos resultados com a classificação individual de cada candidato. A chamada para compor o quadro de professores é realizada através do edital da Prefeitura, respeitando a colocação dentro da área especifica a qual se candidatou.

Esse fator parece ser positivo, segundo os dados da pesquisa, pois diversifica a equipe educacional, dando a possibilidade juntamente com os efetivos, de se tornar um diferencial para o educandário. São eles que terão o contato direto com os alunos e a missão de transmitir os valores da instituição escolar.

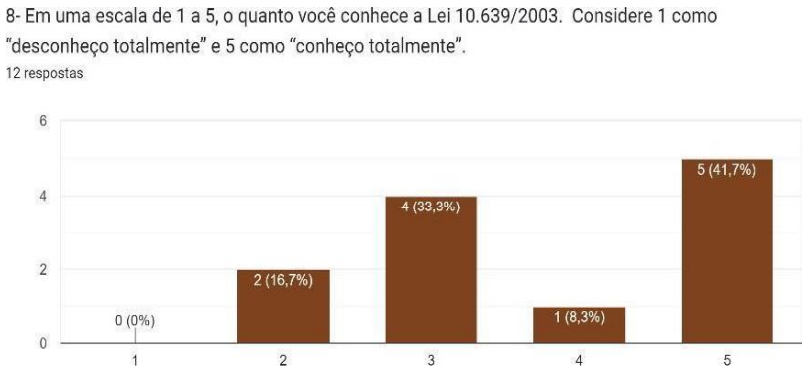
Gráfico 8 - Em que etapa da educação básica atua

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Propositadamente, foram convidados participantes atuantes em todos os níveis da Educação Básica, que atuam na rede municipal de Corumbá, que oferece as etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental e, também, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Dos participantes, a maioria trabalha com o ensino fundamental II, o que nos remete aos alunos do 6º ao 9º anos. A importância dessa faixa etária para nossa pesquisa é fundamental; a literatura aponta que essa faixa etária é onde os alunos apresentam a maioria dos questionamentos sobre a questão étnico-racial.

A partir dessa pergunta passaremos a analisar o tópico 1 - Se conhece a Lei 10639/03, que se refere ao objetivo específico 1.

Gráfico 9 - O quanto conhece da lei 10639/03



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

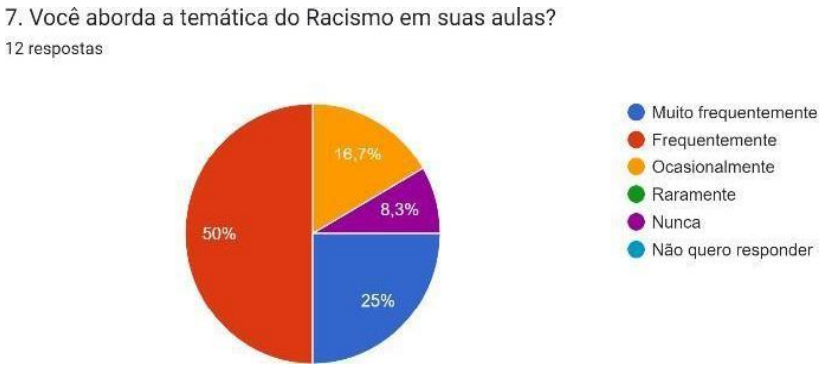
Em relação ao conhecimento da Lei 10639/03, as respostas apontam que todos, ao menos, já ouviram falar da lei, sendo que apens cinco (5) professores responderam que a conhecem totalmente. A preocupação em saber se os professores

conhecem a Lei é primordial para nos aproximar dos objetivos da pesquisa.

Em referência à Lei 10639/03, o currículo de referência de Mato Grosso do Sul traz sugestões metodológicas para o cumprimento da ementa e para o trabalho interdisciplinar, destacando uma nova abordagem de saberesrelacionados ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africana na Educação Básica.

O gráfico abaixo refere-se ao objetivo específico 4, que foi identificar a periodicidade com que o tema do racismo na escola está presente na prática pedagógica dos professores. Saber se os participantes abordam a temática em suas aulas e a frequência com que isso ocorre são formas de conhecer possíveis estratégias elaboradas pelo professor para enfrentar o racismo.

Gráfico 10 - Aborda a temática racismo em suas aulas

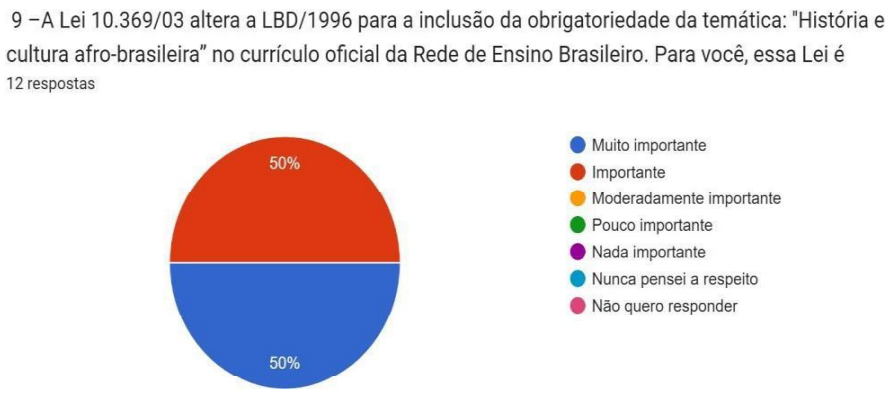


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A maioria afirma abordar com frequência a temática do racismo (6) professores e três responderam muito frequentemente. De todos, um professor respondeu que nunca trabalhou, o que chama a atenção, pois os livros didáticos utilizados trazem conteúdos e reflexões sobre a prática antirracista.

O gráfico abaixo apresenta a resposta de uma das questões que levam a uma aproximação sobre a percepção de importância da lei para os participantes.

Gráfico 11 – O que essa lei é para você?

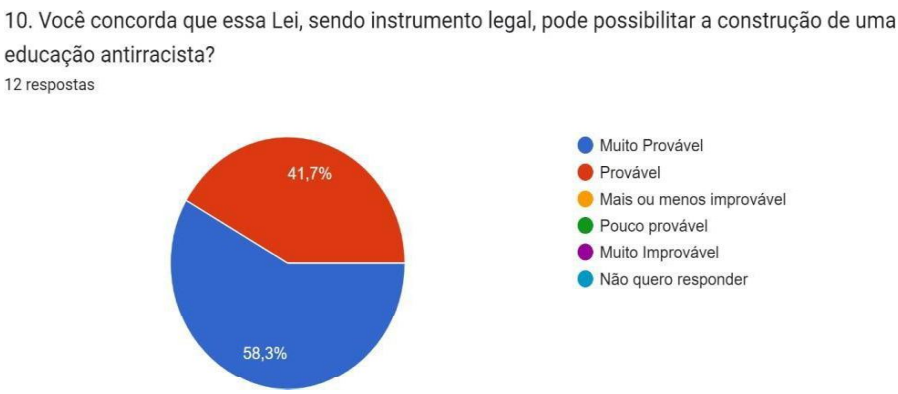


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Vê-se que todos atribuem importância à Lei, no entanto é necessário relativizar as respostas, pois informações como “se conhecem a lei” ou “se abordamo racismo na escola e a frequência que o fazem” também são indicativos da atribuição de importância. Assim, o conhecimento aprofundado sobre as concepçõespessoais sobre a Lei e sua implementação demandaria outra abordagem de pesquisa, que não é o propósito deste trabalho.

Outra questão que colabora para que se possa identificar a importância da Lei para os participantes é a que pergunta se ela seria um instrumento para possibilitar uma educação antirracista.

Gráfico 12 – A lei pode possibilitar uma educação antirracista?

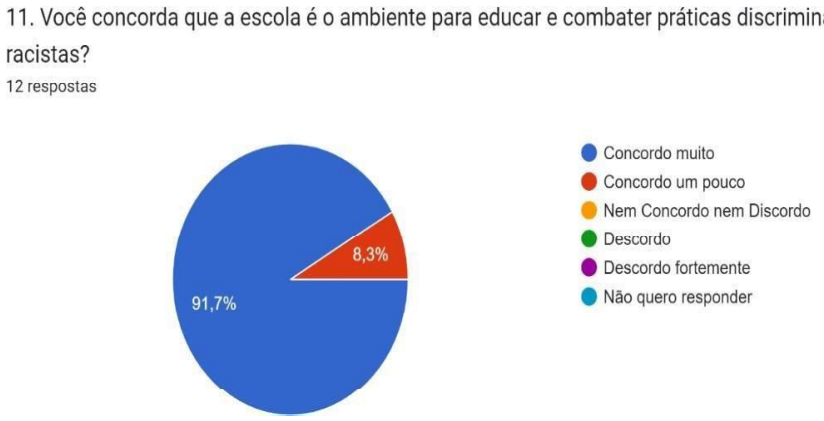


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Como pode ser verificado acima, há um otimismo sobre a eficácia da Lei em cumprir seus propósitos. Essa questão é reflexiva, tendo como resposta que mais de 58% dos professores disseram ser muito provável e 41,7% dizendo ser provável. Lembramos que a Lei já está vigente há 20 anos.

A próxima questão também colabora para que se entenda a importância da Lei para os participantes, pois tem como foco a potencialidade do ambiente escolar como lócus de combate ao racismo.

Gráfico 13 – A escola é um ambiente para educar e combater o antirracismo?



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Conforme a porcentagem das respostas, 91,7% dos professores concordam que o ambiente escolar é um lugar importante e apropriado para o enfrentamento ao racismo. Questionados sobre o motivo de suas respostas, os professores esclarecem:

> "Porque os alunos precisam aprender a não praticar atos racistas através de informações e aplicação dessas mesmas **começando na escola e estendendo em seu cotidiano**. Um exemplo sempre distorcido é em relação a cultura e religião afro, onde as mesmas na visão distorcida sempreestão ligadas ao mal. "(PROFESSOR A, grifo nosso).
>
> "Tento sempre colocar que temos que ter respeito acima de tudo e mostrar a verdadeira história da cultura e da religião africana". (PROFESSOR B).
>
> "Precisamos combater o racismo e todas as práticas preconceituosas." (PROFESSOR D)
>
> "Porque na escola, o aprendizado do **aluno está em processo de formação**". (PROFESSOR E, grifo nosso).
>
> "[...] desde cedo apresentando sua cultura vinda de suas origens, facilmente o aluno entenderá os porquês de muitas respostas, como a origem da cor de sua pele entre outras". (PROFESSOR G).

> "Dessa forma, o aluno após conhecer suas origens saberá respeitar e entender as diferenças dos outros colegas sem haver qualquer discriminação. **A escola não dá apenas conhecimento; ela ajuda naformação integral do educando**" (PROFESSOR H, grifo nosso)
>
> "Porque acredito que **é o lugar onde o aluno tem chances de receber informações adequadas (corretas) sobre o assunto**." (PROFESSOR I, grifos nossos)
>
> "Muito importante abordarmos a temática desde cedo com nossas crianças dentro da sala de aula". (PROFESSOR J).
>
> "**A escola é um local de conhecimento e desenvolvimento do saber** e pode ajudar a erradicar as práticas de racismo". (PROFESSOR L, grifos nossos).
>
> '**É a partir da escola que vemos as contradições de o racismo estrutural serem mais fortes**'. (PROFESSOR M, grifos nossos).
>
> "**Porque a escola é a instituição que forma cidadãos críticos, questionadores, formadores de opinião**, que podem viver uma nova realidade, respeitando as diversidades. Contribui na formação cognitiva e comportamental do educando. Tratando de um país com grande número de afrodescendente, é importante saber". (PROFESSOR N, grifos nossos).

Dentre as diferentes respostas, nem sempre o foco recai diretamente à questão. Das que se relacionam diretamente, verifica-se o reconhecimento do papel da escola na formação integral dos alunos (professores A, E, H, I, L, M, N). Do conjunto, ressaltamos a resposta do professor (N), por posicionar-se de forma muito crítica e consciente. Compreende que a instituição escolar tem uma importância não só no que tange transmissão de conhecimentos, mas também formadora para a cidadania plena. Também deixa claro que o conhecimento para as relações étnico- raciais potencializa a educação para a valorização e a pluralidade vasta e cultural do nosso país.

Se há professores que tem a visão da escola como lócus privilegiado para o enfrentamento ao racismo, outros atribuem essa responsabilidade às famílias:

> "Acredito que primeiramente **a criança já deve vir de casa** com algum conhecimento sobre a prática discriminatória e racista, pois **está se deixando a escola sobrecarregada** com tanto a se passar". (PROFESSORC). (grifos nossos)
>
> "Seu conhecimento depende de muitos fatores como sua **estrutura familiar** e sua convivência com outros amigos." (PROFESSOR F). (grifos nossos)

Essas respostas nos fazem refletir sobre como os professores entendem o papel da escola. Vê-se que os docentes acima esperam um movimento vindo da família e, de certa forma, isenta a escola de sua responsabilidade de agente formador.

A escola como mecanismo que contribui não só na formação intelectual do

cidadão também norteia, amplia, através dos conhecimentos condutas e enfrentamento ao racismo através de uma educação crítica e que descoloniza para uma sociedade mais justa.

> [...] a educação a ser praticada pela liderança revolucionária se faz com intencionalidade. Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de revelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento. (FREIRE,1994, p. 37).

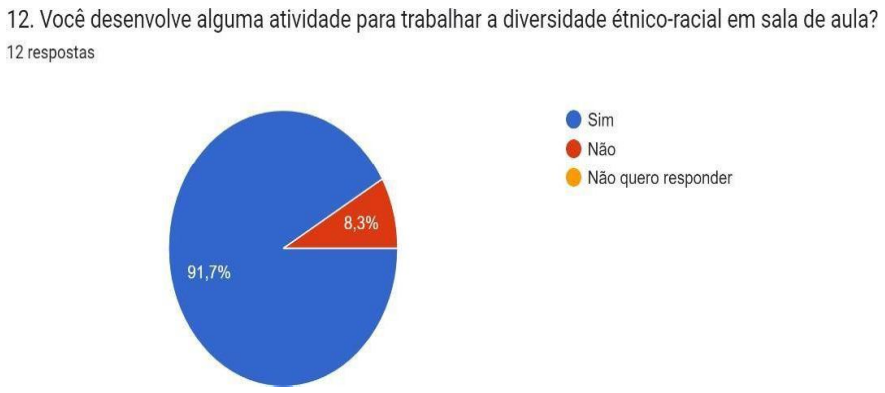
A professora Petronilha Gonçalves e Silva, em uma entrevista, ressalta a importância da educação numa perspectiva mais consciente e crítica. Entendemos que a construção da identidade do brasileiro perpassa necessariamente por uma formação sistemática, no amplo sentido do conhecimento de agregar no espaço escolar todas as culturas e suas contribuições para a sociedade brasileira.

Evidenciamos na maioria dos professores entrevistados uma compreensão de que a escola é um mecanismo e um recurso potente de combate ao racismo e qualquer forma de discriminação e preconceito. Fator muito positivo para esta pesquisa, pois os educadores são conscientes do problema, da temática e sua importância para a formação da cidadania do estudante. O professor, como um ser político e consciente do seu papel, fortalece a luta, contribui para a educação antirracista mais eficaz. Segundo Diallo e Lima (2022, p. 11)

> A educação antirracista, [...] envolve múltiplas estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e superar formas de discriminação e opressão. Essas mudanças envolvem a reavaliação tanto do currículo oculto como do currículo formal.

As estratégias, de que se referem Diallo e Lima (2022) devem fazer parte da escolas, desde o planejamento às suas efetivações propriamente. Assim, com o fim de verificar se os professores aplicam estratégias antirracistas em sua prática pedagógica e atender o objetivo específico 2, lançamos a questão 12:

Gráfico 14 – Desenvolve atividade étnico-racial em sala de aula?



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os dados apontam que 91,1% dos professores, ou seja onze, desenvolvem atividades e um participante não desenvolve atividades étnico-racial. Vê-se que o número de participantes que não desenvolve atividades é o mesmo que não vê a escola como espaço de transformação antirracista, como demonstrado no Gráfico 11.

Dentre as atividades citadas, estão: realização de pinturas, seminários, debates reflexivos sobre a temática, confecção de máscaras, vasos, colares e adornos africanos. Ainda sobre as atividades, foi solicitada a justificativa para o desenvolvimento ou não das ações. Os professores entrevistados responderam:

> "Como dou aula de Educação Direitos Humanos, tento mostrar aos alunos a importância de todas as raças, etnias, religião e cultura através do respeito". (PROFESSOR A).
>
> "Porque na minha opinião é importante conhecer a nossa verdadeira origem desde muito cedo, ou seja, começando pela educação infantil". (PROFESSORA D).
>
> "Porque às vezes surgem comentários sobre o assunto". (PROFESSORA F).
>
> "É importante trabalhar a temática desde cedo" (PROFESSORA G).
>
> "Para que os alunos entendam a diversidade étnico-racial. (PROFESSORA H).
>
> "A nível de formação e conscientização antirracista". (PROFESSORA I).
>
> "Porque faz-se importante abordarmos todos os temas com os educandos, mas principalmente quando estamos na época da consciência negra ou quando se observa a necessidade da introdução ao tema" (PROFESSORA J).
>
> "Para desenvolver a temática na formação do educando". (PROFESSORA

L).

> “Considero necessário por conta da realidade do país, e pelo fortalecimento da identidade de um povo”. (PROFESSORA M).

É importante que os professores se preocupem em abordar a temática. Paulo Freire (1997) descreveu como um dos saberes necessários à prática educativa crítica: a necessidade de criticar a cultura existente como um pressuposto básico para a instauração de uma nova cultura. Nesse sentido, há um conjunto de representações no imaginário social, marcadamente de cunho eurocêntrico, que devem ser criticadas para a construção de novas bases para o reconhecimento de sociedade marcada pela diversidade étnico-racial. (OLIVEIRA; SILVA, 2017).

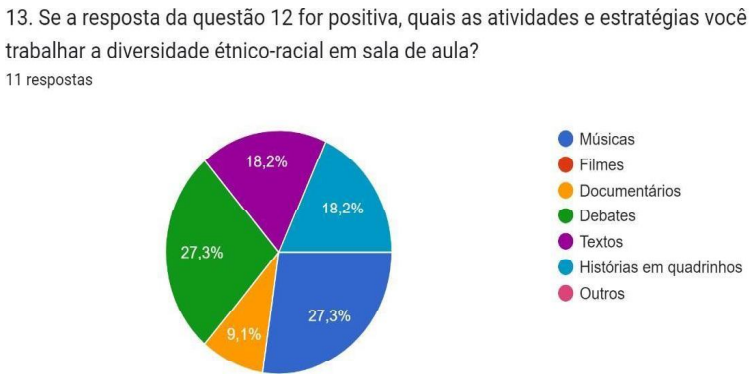
A literatura está efetivamente fortalecendo este debate reflexivo de uma escola que busque o diálogo para discussões onde possamos pedagogicamente traçar rumos para uma educação antirracista que inclua e não exclua. Desta forma estaremos contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes parauma sociedade menos racista, preconceituosa, onde todos sejam tratados de forma justa e equânime.

Segundo Gomes (2003, pp. 167-182)

> A escola é vista, aqui, como uma instituição em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade. É essa visão do processo educativo escolar e sua relação com a cultura e a educação — vista de uma maneira mais ampla — que nos permite aproximar e tentar compreender melhor os caminhos complexos que envolvem a construção da identidade negra e sua articulação com os processos formativos dos professores e das professoras. É também essa visão que nos possibilita compreender a presença da dimensão educativa em diferentes espaços sociais e não somente no interior da escola.

Ressignificar e descolonizar os conteúdos do currículo significa rever a história eurocêntrica que por muitos anos a escola perpetuou como modelo e padrão universal, excluindo outros povos (africanos e indígenas) e suas contribuições culturais. Para conhecer um pouco mais sobre as formas desse enfrentamento e responder o objetivo 3 - Conhecer que estratégias antirracistas os professores utilizam em sala de aula – perguntamos que estratégias e atividades os participantesutilizam. As respostas estão organizadas no gráfico 15:

Gráfico 15 - Quais atividades? – desenvolve atividade étnico-racial em sala de aula?



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O trabalho com diversidade étnico-racial em sala de aula, contemplado dentro da ementa do currículo, é uma estratégia para garantir que esse conteúdo seja trabalhado pelos professores e alunos.

Conforme respondido pelos pesquisados, o debate em sala e a música foram as estratégia mais citadas (27,3% cada), seguidas por textos e histórias em quadrinhos (18,2% cada), documentários, 9,1% e filmes, 2%. Os debates acontecem com mais frequência nas salas de aulas e seguem as tendências das metodologias ativas, onde o aluno pesquisa primeiro o assunto e já absorve conhecimento sobre o tema.

Voltamos à questão da frequência, já abordada no gráfico 10, mas agora relacionada especificamente à regularidade do desenvolvimento das atividades pedagógicas antiracismo e, assim, responder o objetivo específico 4. Neste caso, interessa-nos saber se o participante desenvolve atividades de forma contínua ou pontual.

Gráfico 16 – Com que frequência trabalha o tema étnico-racial em sala de aula?

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Como podemos observar, oito professores (72,7%) responderam que desenvolvem atividades de forma contínua. Perguntados sobre a forma que trabalham, os professores responderam:

> "Aplicação de textos tratando sobre o cidadão e cidadania" (PROFESSOR A).
>
> Rodas de conversa em que os alunos têm a oportunidade de expressar a sua opinião." (PROFESSOR A).
>
> "Através de confecção de cartazes, pintura, leitura de livros e realizando atividades em sala." (PROFESSOR B).
>
> "E com muita frequência através da oralidade com os pequenos explicando quando acredito ser necessário em sala." (PROFESSOR C).
>
> "Através de documentários, em especial na data da consciência negra". (PROFESSOR D).
>
> "Convidando algumas pessoas para fazer comentários sobre o assunto." (PROFESSOR E).
>
> "Pintura, colagem, leituras e produção textual entre outros" (PROFESSOR F).
>
> "A partir dos conteúdos sócio histórico contextualizados para a aula específica. "(PROFESSOR G).
>
> "Apresento histórias infantis como Menina Bonita do laço de fita, O cabelode Lelê, Bonequinha preta, são as histórias que costumo utilizar como vetor de aprendizagem, para abordagem do tema." (PROFESSOR H).
>
> "Demonstrar que o preconceito está impregnado na sociedade em cada espaço do cotidiano de vida do educando." (PROFESSOR I).
>
> "A medida que o conteúdo vai sendo desenvolvido, eu valorizo as oportunidades para ressaltar o assunto." (PROFESSOR J).
>
> "Pintura, colagem, leituras e produção textual entre outros" (PROFESSOR F).
>
> "A partir dos conteúdos sócio histórico contextualizados para a aula

> específica. ”(PROFESSOR G).

Embora respondam que trabalhem o ano todo, não foi possível identificar o contato dos participantes com obras literárias ou artísticas específicas, pois poucas foram citadas por eles. O livro afro literário “Menina bonita do laço de fita” mencionado é um dos mais usados nas exposições pedagógicas de acordo com a literatura, sendo que temos um vasto e rico acervo de livros infantis publicados, importantes serem apresentados na educação infantil e educação fundamental I, quando se refere a literaturas infantis.

Para a professora Petronilha Gonçalves, as africanidades “devem estar presentes nesse cotidiano do ‘chão da escola’”. Como vamos fazer?

O trabalho interdisciplinar é a “força motriz” desta longa caminhada no que tange ao currículo escolar, ou seja, todas as disciplinas devem estar envolvidas nesse processo desafiador. O compromisso é de todos os professores e suas áreas afins. Segundo Gomes e Jesus (2013, p. 13)

> As datas comemorativas ainda são o recurso que os/as docentes utilizam para realizar os projetos interdisciplinares e trabalhos coletivos voltados para a Lei 10.639/2003. Nota-se que a oficialização do dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar pelo artigo 79-B da Lei 10.639/2003 tem produzido resultados diferentes. Algumas escolas já trabalhavam com essa data antes mesmo da promulgação da Lei,mas outras passaram a adotá-la após esse momento. Esse dia tem se transformado em Semana da Consciência Negra em algumas escolas e outras conseguem até mesmo estendê-lo para o mês inteiro.

Segundo Gomes e Jesus (2013, pp. 19-33)

> As mudanças a que assistimos nas práticas escolares observadas podem ainda não ser do tamanho que a superação do racismo na educação escolar exige, mas é certo que algum movimento afirmativo está acontecendo. Em algumas regiões, sistemas de ensino e escolas o processo está mais avançado, em outros ele caminha lentamente e em outros está marcado pela descontinuidade.

Na ótica dos autores, as mudanças estão acontecendo com diferenças de lugares e instituições de ensino, porém, lentamente confirmando a pesquisa ora em conclusão.

Gomes (2003, p. 171) esclarece que

> [...] quando pensamos a escola como um espaço específico de formação, inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, normas, projetos, provas, testes e conteúdos. A escola pode ser considerada, então, como um dos

> espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las.

Compreendemos que a escola e suas reais condições podem ser potentes transformadoras sociais, portanto é importante construir estratégias que norteiem e contribuam para valorizar a pluralidade cultural através do seu currículo e suas metodologias de ensino. A 17ª pergunta do questionário é: De que maneira você abordaria esses conteúdos (relações étnico-raciais) no cotidiano dos alunos? As respostas foram

> "Mostrando a eles o **valor de cada raça**, etnia, cultura em sala, fazendo eles vivenciarem suas raízes, onde **muitos não conhecem ou receberam informações distorcidas**" (PROFESSOR A). (grifos nossos)
>
> "Conversa com os alunos, vídeos, algumas dinâmicas". (PROFESSOR B)
>
> "Na acolhida, dinâmicas de grupo, trabalhos e provas com situações do cotidiano". (PROFESSOR C).
>
> "Através da leitura. Pois quando nos aprofundamos através da leitura nós conhecemos melhor". (PROFESSOR D).
>
> "Sempre que surgir a oportunidade temos que abordar o assunto.
>
> "Nós como professoras não podemos nos abster desse tipo de questão". (PROFESSOR E).
>
> "Apresentação de vídeos, exposição de cartazes e comentários". (PROFESSOR F)
>
> "Através da leitura e produção de pequenos textos, músicas entre outros." (PROFESSOR G).
>
> "Através de atividades lúdicas que desenvolvam o entendimento de forma prática e diversificada." (PROFESSOR H).

Grande parte das respostasdescreveram estratégias de abordagemns (atividades), à exceção do participante A, que ressalta aspectos relativos à relevância da temática. Conforme as respostas dos professores evidenciaram, ainda é preciso se capacitar para que novas metodologias sejam desenvolvidas nos conteúdos (relações étnico-raciais). Na visão de Carvalho Rocha (2021, p. 13)

> Boa vontade e sensibilidade dos profissionais de educação quanto ao trato das questões raciais no cotidiano escolar, acolhendo positivamente a diversidade e as diferenças presentes nesse universo são, sem dúvida, preponderantes. Mas para a construção e consolidação de uma cultura escolar voltada para uma educação emancipatória e antirracista é exigido bem mais que isso.

Os educadores demonstram interesse na efetivação das ações antirracistas no contexto escolar, entretanto fica bem claro que existem dificuldades para

implementar de forma coerente e eficaz as ações pedagógicas por falta de conhecimento do assunto, ou seja, a temática em vigor, pois somos também fruto de uma educação eurocêntrica e que de forma inconsciente também contribuímos de forma negativa, pois falta entendimento do assunto. Desta forma continuamos a influenciar negativamente a efetivação da Lei 10.639/03 de forma que ela não seja trabalhada de forma contínua como prevê a lei.

Segundo Gomes (2013, p. 181)

> Será preciso também ouvir e aprender as estratégias, práticas e acúmulos construídos pelo movimento negro e pelos movimentos culturais negros. O campo da formação de professores deverá se abrir para dialogar com outros espaços em que negros constroem suas identidades O atual contexto de implementação da Lei 10.639 é um momento propício para a introdução no campo da formação de professores, quer seja inicial ou em serviço, de estudos e leituras sobre a relação corpo, cultura e identidade negra. O desafio está colocado. Resta agora entendermos que mais do que umdesafio, a discussão sobre raça negra e educação, nos seus múltiplosdesdobramentos, é um dever dos educadores e educadoras e tambémdaqueles responsáveis pela condução dos processos de formação docente.

Para que uma educação antiracista de fato ocorra, entendemos que deva haver atenção à formação docente. A considerar este aspecto, lançamos as questões 15 e 16 sobre este aspecto.

Gráfico 17 - Acredita ser necessário que os professores recebam orientação sobre a lei 10639/03?

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A percepção de necessidade está expressa nas respostas dos professores, reflexão que pode e deve ser debatida com toda equipe educacional.

Gráfico 18 - De que forma devem acontecer as formações

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

As respostas apontam para capacitação relacionada à realização de práticas pedagógicas, como oficinas. A formação continuada e as lives tiveram a escolha de 16,7% cada uma. Vemos que as transmissões ao vivo estão se destacando, provavelmente por conta do longo período pandêmico, pois essa modalidade de interação vem ganhando espaço na formação dos professores que muitas vezes não esperam uma capacitação da secretaria de educação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos essas considerações finais, com a proposição de Carvalho Rocha (2021, p. 20), que afirma que a construção de um diagnóstico sobre "a situação real da escola quanto ao atendimento aos propósitos colocados pela Lei 10.639/03 (e 11.645/08)" seria algo necessário a ser realizado. Dentro dos limites deste trabalho, isto foi o que pretendemos, ao buscar informações para responder ao objetivo geral: "verificar como a lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, está sendo efetivada em escolas da rede municipal de Corumbá-MS".

A lei de 10.639/03, a partir de sua implementação, torna-se um mecanismo significativo no resgate e na valorização da cultura afro-brasileira possibilitando um processo de reconstrução da identidade brasileira. Essa lei protagoniza um avanço para que possamos construir uma educação antirracista com novos rumos, mais humanizada e democrática no sentido de abarcar uma cultura silenciada por muitos anos. Talvez, aí resida a possibilidade de construção de um currículo afrocentrado, como propõe Silva (2016), a partir do conceito de afrocentricidade, do educador afroamericano Molefi Asante, pois ainda vivemos certo silenciamento frente a uma história ancestral extremamente rica e diversa, como nos mostram Diallo e Lima (2020).

Como Diallo e Lima (2020, p. 285) chamam a atenção, não se trata de uma tarefa fácil:

> A obrigatoriedade do ensino da História da África na Educação Básica das redes públicas e privadas de ensino no Brasil trouxe consigo alguns desafios, que se colocam tanto para os docentes das redes quanto para os docentes das Instituições de Ensino Superior, que são responsáveis pela formação de professores.

Longos anos de história equivocada relativa aos negros colocaram aos povos africanos a sua grandeza cultural numa situação de desvalorização de qualquer contribuição na cultura e no desenvolvimento do Brasil. Ressalta-se que a historicidade negada e silenciada está ganhando voz e força no decorrer da implantação da Lei, embora, talvez, nem sempre efetivada de forma correta. A lei é também um instrumento para que possamos combater no espaço escolar, no "chão da escola", o racismo estrutural e institucional que assombra nossa sociedade e, consequentemente, os cidadãos afro-brasileiros, pretos e pardos do nosso país.

Para o entendimento e a compreensão de como esta questão tem sido tratada em nossas escolas, este trabalho compilou fatos importantes e atores que contribuíram de forma positiva às conquistas do povo preto. Foi muito importante o papel do movimento negro que percorreu vários momentos históricos e esteve presente na incansável luta pelos direitos da população negra deste país, consequentemente, no combate e no enfrentamento ao racismo institucional e estrutural.

A literatura trouxe importantes demandas sobre o racismo na escola e suas diversas formas e materialização e de que forma negativa o espaço escolar contribuiu para a perpetuação do preconceito e a discriminação racial em nossa sociedade. Os escritores trouxeram de forma clara e crítica como nosso país, através da história, fortaleceu o mito da democracia racial e o racismo no decorrer dos séculos.

Dialogamos com os pensadores negros na intenção de compreender a trajetória da população negra na busca incessante de descolonizar e discutir de forma consciente a ampliação de conhecimentos sobre as africanidades brasileiras. Embora ainda saibamos que é importante combater a democracia racial muito presente em nossa sociedade. Com o propósito de colaborar nesse sentido, os objetivos desta pesquisa foram:

1) Saber se professores conhecem a a lei 10.639/03;
2) Verificar se os professores aplicam estratégias antirracistas em sua prática pedagógica;
3) Conhecer que estratégias antirracistas os professores utilizam em sala de aula;
4) Identificar a periodicidade que o tema do racismo na escola está presente na prática pedagógica dos professores.

Com esses objetivos, tentamos construir um panorama para responder ao objetivo geral desta pesquisa. Podemos admitir que, de certa forma, os participantes conhecem a lei 10639/03 e sua importância no combate e no enfrentamento a todas as formas de preconceito, discriminação e racismo, indicando a compreensão da escola como um espaço onde podemos educar para o respeito à diversidade.

Esta pesquisa apontou também a importância do currículo escolar e do professor como um ator para que realmente a escola possa ser mais humana e democrática no seu espaço.

A pesquisa realizada com os educadores da Rede Municipal de Ensino de Corumbá nos faz compreender que precisamos ampliar nossos conhecimentos na área das relações étnico-raciais, para que possamos entender de forma consciente a construção da identidade racial brasileira e sua abrangência.

Certamente uma escola deve contemplar em seu currículo as africanidades e a diversidade étnico racial para que todos os alunos se vejam representados no âmbito escolar. Certamente os educadores podem criar novas possibilidades, estratégias de ensino democráticas que promovam a tolerância para uma a sociedade com mais equidade social e respeito.

Trazemos, agora, para esta reflexão alguns pontos positivos nesta pesquisa. Primeiramente, reconhecemos a colaboração dos professores que aceitaram participar da coleta de dados e dialogar sobre este assunto. Apesar de ser uma temática bem delicada, os educadores demonstraram interesse e boa vontade em contribuir para o trabalho. Ainda, no que tange os docentes, é importante ressaltar que assim como participaram, cada um a seu modo demonstrou sua preocupação e sua contribuição em trabalhar com a temática em sala. Seja com debates, com proposição de pesquisas com os alunos, músicas, de alguma forma, há uma preocupação por parte dos professores em abordar o tema.

Mesmo verificando o contato dos professores com o tema, ressalta-se a necessidade da formação continuada para que eles possam trabalhar de forma mais potente, a fim de criar novas possibilidades para efetivar a educação antirracista, substituindo abordagens espodáridas pela incorporação da temática em seu fazer pedagógico cotidiano. Para isso, é nessário mais conhecimento teórico.

Alguns desafios precisam ser superados para favorecer a educação antirracista, principalmente no que se refere a políticas públicas voltadas à formação continuada dos professores. Para que as estratégias sejam eficazes, na sua aplicação, e o currículo tenha eficácia é necessário que os educadores estejam preparados para ressignificar e descolonizar o currículo atual. Sendo assim, o conhecimento científico e as práticas antirracistas contribuirão para, de fato, efetivara lei 10639/03. Como já mencionado no início desta pesquisa, foi através de uma formação realizada no ano de 2005 - “A cor da cultura” - que muitas transformações de ordem pessoal e profissional serviram como um divisor de águas na vida desta pesquisadora. A última formação nacional realizada em 2005 foi um fator significativo e de extrema importância para mobilizar todo o país para as estratégias educacionais, que tinham por finalidade a formação de professores. Logo, é indispensável que orgãos competentes como: o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Municipal de

Educação, a Secretaria Municipal de Corumbá (SEMED) proporcionem novamente ações que possam mobilizar setores da educação, com o propósito de efetivamente implementar com mais seriedade que a lei 10639/03 nas escolas do nosso país.

É fundamental rever algumas metas e paradigmas da atualidade, uma vez que a eduçãção antirracista se insere nessa pauta. Assim como devem ser consideradas novas estratégias institucionais para que a lei seja concretizada em nossas escolas. Embora implementada no decorrer dos anos anteriores, não houve, por parte dos orgãos competentes, nenhuma alteração na lei para sanções no "não" cumprimento do regulamento.

Diante do cenário atual, mesmo que algumas escolas enfrentem desafios para efetivar a educação antirracista, ela segue firmemente com muitos educadores Brasil afora, conscientes de que seu papel promove educação para as relações étnicos raciais, como uma ferramenta pedagógica para uma educação humanizada e democrática.

Por meio da educação podemos transformar, conscientizar e dar condições reais de oportunidades na adoção de políticas públicas que insiram crianças ejovens ao esporte, educação e cultura, a fim de promover a cidadania de uma forma igualitária. Necessitamos hoje de uma educação antirracista comprometida e efetiva em ações que transmitam saberes e respeito a toda e qualquer forma de diversidade. É certo que a educação é um recurso para uma sociedade que todos tenham direitos assegurados no que tange à garantia da plena cidadania.

A proposta desta pesquisa para a educação local é contribuir de forma democrática e libertária com novos rumos para um novo tempo. Que este trabalho possa ser norteador na realização de estratégias.

Certamente que se faz necessário um conjunto de ações importantes paraque possamos reverter alguns conceitos errôneos ensinados durante anos na educação brasileira. Embora ainda nos deparamos com alguns equívocos, é importante ressaltar que a educação antirracista avança e vem contribuindo de formapositiva e desafiadora para a educação brasileira.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interceccionalidade.** São Paulo: Editora Jandaira, 2020.

ALMEIDA, Ana Gabrielle Alves de. **As concepções de crianças e jovens acerca das relações étnico-raciais em pesquisas**. Disertação. [Mestrado em Educação]. UFMS: CPAN, 2022.

ALGUM, Ricardo; RISCADO, Priscila; MENEZES, Monique**.** Políticas Públicas: Conceitos e Análise em Revisão | **Revista Agenda Política | Vol.3–n.2 – julho/dezembro – 2015** | ISSN:2318-8499.

ALBUQUERQUE, W. R, FRAGA FILHO, W. **Uma História do Negro no Brasil**. Centro de Estudos Afro-Orientais. Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de**. Racismo estrutural.** São Paulo: Pólen Produção Editorial, 2019.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da Noite -do trabalho para a EJA:** itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. ISBN: 978-85-326-5509-7

BARROS, Maria Cristina Lanza de. **A história da disciplina geografia nas décadas de 1930 e 1940**: expressão da fisionomia do Estado. Dissertação. [Mestrado em Educação]. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Campo Grande, 2000.

BENEDITO, V.L. Ações afirmativas à brasileira**:** em busca de consenso. **Caderno crh, Salvador, n. 36**, p. 69-91, jan./jun. 20.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Psicologia social do racismo.** Petrópolis: Vozes, 2016.

BRAGA, Rezende Saturnino, MILANI P. Direitos humanos e política externa no Brasil e na África do Sul: o mito da democracia racial, o apartheid e as narrativas da redemocratização. **Revista Brasileira de Ciência Política, nº 29**. Brasília, maio - agosto de 2019, pp 7-44. DOI: 10.1590/0103-335220192901.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.

_____.Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2016.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** - Ministério da Justiça. 2007.

_____. Decreto 65810, de 08 de dezembro de 1969. Promulga a Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial.1969.

BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**.** Brasília: Ministério da Educação. SECAD; SEPPIR, jun. 2009.

CANCIAN, E.A. Arquitetura e escravidão em Corumbá. Gênese e desenvolvimento do núcleo justafluvial**.** In: Mário Maestri; Helen Ortiz. (Org.). **Grilhão negro Ensaios sobre a escravidão no Brasil**. Passo Fundo: EdUPF, 2009, v. 1, p. 139-168.

CARNEIRO, S. Movimento Negro no Brasil: novos e velhos desafios. **Caderno CRH, [S. l.], v. 15, n. 36, 2002**. DOI: 10.9771/ccrh.v15i36.18633. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18633. Acesso em: 18 jan. 2022.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil** — São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARVALHO ROCHA, Rosa Margarida**, Pensando um projeto de intervenção escolar quanto à educação para as relações étnico-raciais na Educação Básica /**Diálogos existentes com a educação para as relações étnicos-raciais e a educação de jovens e adultos / organização Luciane Ribeiro Dias Gonçalves, Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira, 2021- Uberlândia, MG.

CARVALHO, Daniela Melo da Silva; FRANÇA, Dalila Xavier, Estratégias de Enfrentamento do Racismo na Escola: Uma Revisão Integrativa. **Revista Educação & Formação, vol. 4, núm. 3, 2019,** Setembro-Outubro, pp. 148-168 Universidade Estadual do Ceará.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. Programa de Pós-Graduação em Educação,Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/2000. Acesso em: 20 maio 2022.

_____. Ensino Fundamental Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**.** *In*: CARVALHO ROCHA, Rosa Margarida de; TRINDADE, Azoilda Loretto da (Org.). **Orientações e Ações para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. 2006.

_____. **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo:Summus, 2001.

_____. **Educação e Políticas Públicas Afirmativas:** elementos da agenda do Ministério da Educação. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC). Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas / Sales Augusto dos Santos (Organizador). – Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005 ISBN 978-85-60731-10-7 394 p. - (Coleção Educação para Todos; vol. 5) 1. Negros. 2. Ações Afirmativas. 3. Educação dos Negros. I. Santos, Sales Augusto dos/ Brasília, 2007.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. Comissão de Defesa dos Direitos Fundamentais. Grupo de Trabalho de Enfrentamento ao Racismo e Respeito à Diversidade Étnica e Cultural. SILVA, Allyne Andrade; CARREIRA, Denise. **Ação educativa.** Brasília-DF, 2015.

COSTA, Aline Pereira da, MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; SILVA, Heloise da Costa. Necroeducação: reflexões sobre a morte do negro no sistema educacional brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2020, v. 25. Acesso em: 20 fev. 2022 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250043.

COSTA, S. R. OLIVEIRA, M. G. O mito da democracia racial brasileira no discurso de educadores da RME-Belo Horizonte: Silenciamentos e Ausências**. Rev. Educação, UFSM, dez. 2020**. Acesso em: 20 fev. 2022.

COSTA, Elisangela Mariano Fereira. **As relações étnico-raciais no ensino fundamental I com abordagem da lei 10.639/03 (11.645/08) em uma escola do município de Três Lagoas/MS**. Disertação. [Mestrado em Educação]. UFMS: CPTL, 2021.

CRENSHAW, K.. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 171**–**188, jan. 2002.

CRUZ, Tereza Almeida. **Um estudo comparado das relações ambientais de mulheres da floresta do Vale do Guaporé (Brasil) e do Mayombe (Angola) – 1980 –** 2010. 2012. 367 f. Tese (Doutorado em História) **–** Curso de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CUNHA JR., H. Nós, afrodescendentes: uma história africana e afrodescendente na cultura brasileira. In: ROMÃO, J. (org.) **História da Educação do Negro e Outras Histórias**. Ministério da Educação. Brasília: Secad, 2005.

CUNHA, G. O. Memória da Insurreição do Queimado (1845-1850) Serra- ES: a precursora da Lei n.10.639/2003. **Revista Simbiótica, Vitória,v. 2, n. 2**, p. 1- 14, 2011.

D'ADESKY, Jacques. "**Pluralismo étnico e multiculturalismo**." Afro-Ásia 19-20 (1997).

DECLARAÇÃO DE DURBAN. **UNFPA**. Brasil, agosto 2001. Disponível em: https://brazil.unfpa.org/pt-br/publications/declaracao-de-durban. Acesso em: 12 jn. 2022.

DIALLO, Cíntia dos Santos; LIMA, Cláudia Araújo de. História dos afro-brasileiros, africanos e a educação antirracista: o olhar das/os professoras/es das licenciaturas. **Educ. Pesqui**. São Paulo, v. 48 e 234744, 2022.

DIALLO, C. S.; LIMA, C. A. de. Revisitando a historiografia africana: subsídios para a disciplina História da África nas licenciaturas. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. 28, p. 265**–**288, 2020.

DIJK, Teun A. van. Prefácio e Introdução. *In:* DIJK, Teun A. van (Org.). **Racismo e**

discurso na América Latina. São Paulo: Contexto, 2018.

DOMINGUES, P. J. O mito da democracia racial e a mestiçagem em São Paulo no pós-abolição (1889-1930). **Tempos Históricos, [S. l.], v. 5**, p.p. 275–292, 2020. DOI: 10.36449/rth.v5i0.8019. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/view/8019. Acesso em: 19 jan. 2022.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo, v. 12**, Tempo, 2007 12(23), 2007.

DOMINGUES, P.J. **Negros de Almas Brancas? A Ideologia do Branqueamento no Interior da Comunidade Negra em São Paulo**, 1915- 1930.Scielo, 2012.

FANON, F. **Em defesa da evolução africana.** Lisboa: Sá da Costa, 1997.

_____. **Os Condenados da Terra. Coleção PERSPECTIVAS DO HOMEM**, Volume 42, Editora Civilização Brasileira S. A. Rio de Janeiro, 1997.

_____. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato Silveira. Salvador: Edufba, 2008. Disponível em: https://filosofia- achille mbembe _-_ necropolítica.pdf (weebly.com). Acesso em: 21 mar. 2023.

FAUSTINO, D. M. Lutas camponesas e indígenas na América Latina Colonialismo, racismo e luta de classes: a atualidade de Frantz Fanon. **Anais do V Simpósio Internacional Lutas Sociais na América Latina "Revoluções nas Américas: passado, presente e futuro"** ISSN 2177-9503 10 a 13/09/2013.

FERES JÚNIOR, J., CAMPOS, L.A., DAFLON, V.T., and VENTURINI, A.C. O conceito de ação afirmativa**.** *In:* **Ação afirmativa:** conceito, história e debates [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018, pp. 13-25. Sociedade e política collection. ISBN: 978-65-990364-7-7.

FERNANDES, F. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRA, M. M. Lei Federal N. 10639/03 alguns diálogos e apontamentos sobre educação antirracismo no Brasil **- Revista do núcleo de estudos e pesquisa Sankofa.** Organizadora: Rosa de Carvalho Rocha-São Paulo:Soul Editora, 2022.

FONSECA, M. V**. A educação dos negros:** uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil. Bragança Paulista: ESUSF, 2002.

FRANCISCO JUNIOR W. E. Educação anti-racista: reflexões e contribuições possíveis do ensino de ciências e de alguns pensadores**. Ciênc educ (Bauru) [Internet]. 2008;14 (Ciênc. educ. Bauru),** 2008 14(3)).

FREIRE N. **Palavra aberta - O legado da obra de Paulo freire para a educação global contra-hegemônica**. Educ rev [Internet]. 2019;35(Educ. rev., 2019 35). Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-4698218004. Acesso em: 22 fev. 2022.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **1921 – 1997 Política e educação:** ensaios / Paulo Freire. 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e educação:** ensaios. 5. ed - São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FRIEDRICH, Márcia *et al*. **Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil:** de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 18, n. 67, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000200011>. Acesso em: 11 ago. 2022.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor:** Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GARCIA, Renísia Cristina. **Identidade fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educaçãobrasileira: 1993-2005 /** Renísia Cristina Garcia. **–** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

GOMES Lino, Nilma. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo Educação e Pesquisa**, **vol. 29,** núm. 1, ene.-jun., 2003, pp. 167-182 Universidade de São Paulo São Paulo, Brasil.

GOMES, N. L. **Superando o racismo na escola**: 143-154, MEC, Brasília, DF, 2005.

_____. Cultura negra e educação**.** Revista Brasileira de Educação, *in***. Rev. Bras. Educ., 2003 (23)**, maio 2003.

_____. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03. 27/08/2011.** Disponível em: https://www.geledes.org.br/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-lei-10-63903-2/ Acesso em: 15 fev. de 2022.

_____. **Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. Educação & Sociedade**, vol. 33, núm. 120, julho-setembro, 2012, pp. 727-744Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87324602005. Acesso em: 25 jul. 2022.

_____. **O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes.** Volume 10 – Nº 18 – abril de 2011 POLITICA & SOCIEDADE.

GOMES, N. L. JESUS, R. E. de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista, Curitiba**, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Editora UFPR.

_____. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista [online]. 2013, n. 47**.

_____. **Experiências étnico-culturais para formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GOMES, Nilma Lino e LABORNE, Ana Amélia de Paula. **Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. Educação em Revista** [online]. 2018, v. 34.

GONÇALVES E SILVA, P.B. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil étnico-raciais no Brasil. **Educação**, **Porto Alegre/RS, n. 3 (63),** p. 489- 506, set./dez. 2007.

GONZALEZ, Lélia. Lélia Gonzalez. **Primavera para as Rosas Negras**. São Paulo: UCPA; Diáspora Africana, 2020.

GRAMSCI, A. **Coleção Educadores MEC** | Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, Recife, 2004. 154 p.: il.. ISBN 978-85-7019-554-8 1.

_____. **Coleção perspectivas do homem.** Volume 48, Série Filosofia EDITORA CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA S.A. Rio de Janeiro, 1982.

_____. **Cadernos do Cárcere.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Vol. 1. Rio de Janeiro, Brasileira, 1999.

_____. **Atillio Monasta**; tradução: Paolo Nosella. **–** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 154 p.: il. **–** (Coleção Educadores).

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 8.ed. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2003.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** SOVIK, L. (org.). Belo Horizonte, Rio de Janeiro: UFMG/IUPERJ/FAPERJ, 2003.

HENRIQUES, Ricardo. **Educação e Políticas Públicas Afirmativas:** elementos da agenda do Ministério da Educação. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC) Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas / Sales Augusto dos Santos (Organizador). **–** Brasília: Ministério da Educação : UNESCO, 2005 ISBN 978-85-60731-10-7 394 p. - (Coleção Educação para Todos; vol. 5) 1. Negros. 2. Ações Afirmativas. 3. Educação dos Negros. I. Santos, Sales Augusto dos/ Brasília, 2007.

HÖFLING Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes, ano XXI, no 55**, novembro/2001

HOOKS, Bell**. Ensinando a transgredir:** A Educação como prática da liberdade. São Paulo: 2017

IBGE – **Instituto Brasileiro de geografia e Estatistica** – Pesquisa publicada no site: https://www.geledes.org.br/defender-as-acoes-afirmativas-e-defender-os- direitos-educacionais-das-meninas-e-mulheres-negras/.

JESUS, Andreia Souza de. A política de prevenção à criminalidade como Perpetuação do racismo de estado. *In:* **Implementando desigualdades:** reprodução

de desigualdades na implementação de políticas públicas / Roberto Rocha C. Pires Organizador. - Rio de Janeiro: Ipea, 2013. 730 p.: il., grafs., fots, mapas. Inclui bibliografia. ISBN 978-85-7811-353-7.

KLEBER HENRIQUE, Dandara: A Face Feminina de Palmares - **Jornal Ponta Livre 2011** https://www.geledes.org.br/dandara-a-face-feminina-de-palmares/.

LIBÂNEO, J. C. Didática na formação de professores: entre a exigência democrática de formação cultural e científica e as demandas das práticas socioculturais. *In*: SANTOS, A.; SUANNO, M. V. **Didática e formação de professores**: novos tempos, novos modos de aprender e ensinar. Porto Alegre: Sulina, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos – **Democratização da escola pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos**, 21 ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. A**deus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** Editora Goiânia, 1998.

LOPES, Tânia Aparecida. **Professoras Negras e o Combate ao Racismo na Escola:** um estudo sobre a auto-percepção de professoras negras da rede pública de Educação do Estado do Paraná, de escolas localizadas no bairro do Boqueirão, do município de Curitiba, acerca de suas práticas de combate ao preconceito e a discriminação racial no interior da Escola.' 01/06/2005 108 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, CURITIBA.

MBEMBE, A. NECROPOLÍTICA - Biopoder soberania estado de exceção política da morte**.** Arte & Ensaios | **revista do ppgav/eba/ufrj | n. 32** | dez. 2016.

MELO, Roberta Madeira de. **Objetos de coleção, pesquisa e educação**: representações sobre os povos indígenas no Museu Júlio de Castilhos (1901-1958). Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2019.

MOEHLECKE, S. AÇÃO AFIRMATIVA: HISTÓRIA E DEBATES NO BRASIL. **Cadernos de Pesquisa, n. 117**, p. 197-217, novembro/ 2002.

MOREIRA, Adilson**. O que é racismo recreativo. (coleção Feminismos Plurais).** São Paulo, Editor Djamila Ribeiro, 2020.

MUNANGA, K. O Anti-racismo no Brasil. *In*: MUNANGA, K. (org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Edusp, pp. 79-111, 1996.

_____. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: **Superando o Racismo na escola. 2. edição revisada** / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério **da** Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, pp. 143-154. Disponível em: < http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select.>. Acesso em: 01 fev. 2022.

_____. **Origens africanas do Brasil contemporâneo:** histórias, línguas, culturas e civilizações**.** São Paulo: Global. Acesso em: 18 jan. 2023.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje:** história, realidades, problemas e caminhos**.** São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004 (Coleção Viver, Aprender).

_____. **Negritude:** Usos e sentidos. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. 5. ed. rev. amp. -- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

_____. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03**. A cor da cultura. Disponível em: http://artigo.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011.

_____. (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismoescola.pdf. Acesso em: 05 maio 2020.

MUNANGA, Kabengele. Preto, Pardo, Negro, Afrodescendente: as muitas faces da negritude brasileira Marcio Santos Related papers Educação e Candomblé: uma questão política e de conhecimento. **Revista AÚ - NEAB DEGASE**. Luiz Fernandes de Oliveira Modos de Ver Heitor Abadio Epistemologias Negras: Relações Raciais na Biblioteconomia EPISTEMOLOGIAS NEGRAS Luanne Santos, Luane Bento dos Santos / Educação, Relações Étnico-raciais e a LEI Nº 10.639/03: Breves Reflexões.

NASCIMENTO, Daniele Galvani, Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no ensino fundamental i: análise da implementação da lei federal nº 10.639/03. **II Seminário Internacional de Pesquisa em políticas Públicas e Desenvolvimento social. UNESP-Franca -2016**.

NASCIMENTO, Luciana Guimarães. Práticas pedagógicas progressistas: Um debate à luz da Lei 10.639/03. **InterMeio**. **Vol. 18**, pp 165-179, jan/jun. 2012.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro processo de um racismo mascarado** Direitos adquiridos pela EDITORA PAZ E TERRAS/A Rua André Cavalcanti, 86, Fátima, Rio de Janeiro, RJ. 1978 Impresso no Brasil.

NASCIMENTO, Daniele Gilvani do, e SANTOS, Jonas Rafael dos. **Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira No Ensino Fundamental** I: Análise Da Implementação Da Lei Federal Nº 10.639/03. II Seminário Internacional de Políticas Públicas e Desenvolvimento Social. 2016. p.6 - Disponível em https://www. franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/- planejamentoeanalisedepoliticaspublicas/ iisippedes2016/artigo-sippedes_daniele-galvani-nascimento.pdf

NOGUEIRA, M. V. E GONÇALVES L. R. Dias Rodrigues.**Diálogos existentes com a educação para as relações étinicos-raciais e a educação de jovens e adultos** / organização Luciane Ribeiro Dias Gonçalves, Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira. - 1. ed. - Uberlândia, MG: RB Gráfica Digital, 2021. ISBN 978-65-88147-01-6 1. Ciências sociais 2. Diversidade cultural 3. Educação de Jovens e Adultos 4. Relações étnico-raciais 5. Sociologia educacional I. Gonçalves, Luciane Ribeiro Dias. II. Nogueira, Marcelo Vitor Rodrigues.

NOGUEIRA. Oracy, Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem

Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 19**, n. 1 – 2000.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. Tempo Social**, revista de sociologia da USP, São Paulo, v. 19, n.1**, p. 287 - 308, 2005.

OLIVEIRA, Míria Gomes de; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. EducaçãoÉtnico-Racial e Formação Inicial de Professores: a recepção da Lei 10.639/03. **Educação & Realidade**. vol. 42, núm. 1, pp. 183-196, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/N5yVC4xvdnqQ9SNBPnGRC4z/?lang=pt&format=pdf.

OLIVEIRA, O**. Presença de negros e indígenas cresce mais de 40 anos após16 anos da lei de cotas na UnB.** 15 de jul. de 2021. Disponivel em: em https://midianinja.org/news/presenca-de-negros-e-indigenas-cresce-mais-de- 40-apos-16-anos-da-lei-de-cotas-na-unb/. Acesso em: 27 jan. 2022.

SILVÉRIO, V. R. (org.) **Educação e Ações Afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília-DF: Mec/Inep, 2002. p. 21-42

ONU - **Escritório da Coordenação das Nações Unidas no Brasi**l EQSW 103/104 - Lote 1 - Bloco D Complexo Administrativo - Sudoeste 70670 350 - Brasília **–** DF 2011 Site: http://www.onu-brasil.org.br/ BR/2011/PI/H/12 Impresso no Brasil.

PANTOJA, Selma. A África imaginada e a África real. *In***:** PANTOJA, Selma; ROCHA, Maria José (Orgs.). **Rompendo silêncios:** História da África nos currículos da Educação Básica**.** Brasília: DP Comunicações, 2004. p.22-23.

PARECER HOMOLOGADO - Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 19/5/2004. **Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004**. Ministério daEducação Conselho Nacional de Educação.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista Estudos Feministas. Estudos Feministas**. Florianópolis, 16(3): 424, setembro-dezembro/2007.

Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. **Contribuições para a Implementação da Lei 10639/2003: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana –** Lei 10639/2003. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/contribuicoes.pdf. Acesso em: Novembro de 2021.

Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro- brasileira e africana**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, [s.d.].

PORTAL PREFEITURA DE CORUMBÁ. 2015. **Sobre a cidade de Corumbá**, Disponível em: http://www.corumba.ms.gov.br/historiadecorumbá. Acesso em: 17 nov. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (coord.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, pp. 201-46.

RAMOS, G**. Cadernos Textos e Debates** / Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos de Identidade e Relações Interétnicas. Número 18 (2019) - Florianópolis: UFSC/NUER, 1995, 41 p. ISSN 2526-981 X 1. Antropologia 2. Periódico 3. Universidade Federal de Santa Catarina.

RIBEIRO, Djamila**. Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das letras, 2018.

RIBEIRO, R. I**.** Basta de educar exclusivamente para a branquitude! Ano I, Número 1. **Revista Raízes**, 2002.

RIBEIRO. Darcy. **O Povo Brasileiro A formação e o sentido do Brasil**. Ribeiro Companhia das Letras **–** 2. Edição, 1995. São Paulo. Disponível em: https://books.google.com.br/books?idLyqsDwAAQBAJ & dq. Acesso em: 15 out. 2022.

ROCHA, R. M. C. As dimensões do ensinar e do aprender na perspectiva das Africanidades brasileiras-que história é essa? **Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros – 2018 –** Uberlândia **–** MG. Disponivel em: https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1532974638. Acesso em: 12 mar. 2022.

_____. **Pensando um projeto de intervenção escolar quanto à educação para as relações étnico-raciais na educação básica. Educação para as relaçõesétnico raciais.** Brasília, 2002.

ROSEMBERG, F. Psicanálise e relações raciais. *In*: Kon, N. M., Abud, C. C. & Silva, M. L. (Orgs.). **O racismo e o negro no Brasil**: questões para a psicanálise. São Paulo: Perspectiva, 2017. (p. 129-142).

ROSEMBERG, F.; BAZILLI, C.; SILVA, P. V. B. da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa, v. 29, n. Educ. Pesquis., 2003 29 (1)**, Acesso em: 14 jan. 2022.

ROMERO, Sylvio. **Estudos sobre a poesia popular do Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.

SANT'ANA, A. O. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados**.** In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília: MEC-SECAD, 2005. p. 39-67.

SANTO, Anderson Luís do Espírito, COSTA, Edgar Aparecido da, BENEDETTI, Alejandro Gabriel. A FEIRA LIVRE DE CORUMBÁ/MS NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA**. Artigo - Bol. geogr., Maringá, v. 35, n. 3**, p. 93-108, 2017.

SANTOS, Diego Junior da Silva, Nathália Barbosa PALOMARES, Antonio David Corrêa NORMANDO, e Cátia Cardoso Abdo QUINTÃO. **Raça Versus Etnia:** Diferenciar Para Melhor Aplicar. 2010.

SANTOS, H. *et a*l. **Políticas públicas para a população negra no Brasil ONU**, 1999. [Relatório ONU].

SAVIANI, Dermeval**. Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.

SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. **Homem de ciência e a raça dos homens: cientistas, instituições e teorias raciais em finais do século XIX.** São Paulo, 1993. Tese (Doutoramento), Universidade de São Paulo.

SEYFERTH, G. **A estratégia do branqueamento**. Ciência Hoje, v. 5, n. 25, p. 54-56, 1986.

SILVA JR. Hélio. **Discriminação Racial Discriminação Racial Discriminação Racial nas Escolas: entre a lei e as práticas sociais**. Brasília **–** 2002 - UNESCO 2002. Edição publicada pelo Escritório da UNESCO no Brasil.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo**.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, H. C. O projeto EntreLivros: (re)construindo identidades negras a partir da perspectiva nas séries iniciais do ensino fundamental. In: SILVA, J. P. et al. (Org). **Crítica contemporânea.** São Paulo: AnnaBlume, 2002.

SILVA, M. Afrocentricidade: um conceito para a discussão do currículoescolar ea questão étnico-racial na escola. **Rev. educ. PUC-Camp**., Campinas, Vol. 21, n. 2, pp.255-261, maio/ago, 2016.

SILVA, P. B. G. e. Africanidades Brasileiras: esclarecendo significados e definindo procedimentos pedagógicos**. Revista do Professor**: Porto Alegre, v. 19, n. 73, p. 26-30, jan/fev. 2003.

SILVA, Tarcia Regina; DIAS, Adelaide Alves. O racismo sob a forma de violência silenciosa e as contribuições da Pedagogia Institucional no seu enfrentamento. **Revista Reflexão e Ação, v. 21**: 72-92, 2005. Acesso em Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3232/2912. Acesso em: 10 jun. 2023.

SILVÉRIO. Valter R. **Ações Afirmativas e Diversidade Étnico-Racial.** Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas / Sales Augusto dos Santos (Organizador). Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2007.

_____. **O papel das ações afirmativas em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro.** Departamento de Ciências Sociais da

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); (1997-1998).

SOUZA João Batista Alves, MORETTI, Edvaldo César**, A política pública brasileira para comunidades quilombolas: O programa Brasil quilombola no município de Corumbá, no Estado de Mato Grosso do Sul**. Artigo - Geo UERJ, Rio de Janeiro, n. 36, e40891, 2020 | DOI: 10.12957/geouerj.2020.40891

SOUZA, J. R, GOMES, V.C, RABELO, J.J, **Educação e Luta de Classes pressupostos para a formação humana**. Universidade Federal do Ceará Benfica **–** Fortaleza – Ceará, 2015.

TABACOF, Heidi. Dessemelhanças e preconceitos. *In*: KON, Noemi Moritz; ABUD, Cristiane Curi; SILVA, Maria Lúcia (Org.). **O racismo e o negro no Brasil**: questões para a psicanálise. São Paulo: Perspectiva, 2017.

TAKAHASHI, Tadao (Org.). **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde**.** Brasília: MCT, 2000. 195 p.

TRINDADE, Azoilda Loretto. **O racismo no cotidiano escolar**. In: BARROS, PESSOA, José Flávio; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (Orgs.). Todas as cores na educação. Contribuições para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico. Rio de Janeiro: Quarteto-FAPERJ, 2008. p. 37-57. Vozes, 2002

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. UFMS **Cadernos Textos e Debates** /. Núcleo de Estudos de Identidade e Relações Interétnicas. Número 18 (2019) - Florianópolis: UFSC/NUER, 1995, 41 p. ISSN 2526-981 X 1. Antropologia 2. Periódico 3. Universidade Federal de Santa Catarina.

VAZ, Cláudia Freire; MATIAS, Rafaela Cristina Carneiro; MAIA, Kênia Soares *et al.* Reflexões contemporâneas sobre o racismo no ambiente escolar brasileiro. **Revista Psicologia e Educaçãop ON-LINE, 2019.** Disponível em: psicologiaeeducacao.ubi.pt. Acesso em: 20 jul. 2022.

VEIGA, Cynthia G. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: umainvenção imperial. **Revista Brasileira de Educação,** v. 13 n. 39 set./dez. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hjFMbWn5YWMsSgtQq6SKHTG/?lang =pt&form at=pdf. Acesso em: 17 abr. 2023.

VEIGA, Ilma Passos da**. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.).** Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2014. p.11-35.

VIANA, Nildo; SANTOS, C. P. (orgs.). **Capitalismo e Questão Racial**. Rio de Janeiro: Corifeu, 2009.

VIEIRA, Rosângela Ribeiro dos Santos. A implementação da Lei Federal nº 10.639/03: Um estudo sobre diversidade cultural em diversos espaços sociais e instituições escolares. **Altus Ciência**. Vol. 17, jan/jun, 2023.

ZAMORA, Maria Helena. **Reflexões contemporâneas sobre o racismo no ambiente escolarbrasileiro. Revista Psicologia e Educação On-Line**. Vol. 2, nº 2, 2019, pp. 1-7.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa LEI 10.639 - A INSERÇÃO DA HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ-MS, em desenvolvimento pela mestranda Roseane Ruth de Almeida Albuquerque, aluna do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no Campus do Pantanal, sob a orientação da professora Mônica de Carvalho Magalhães Kassar. A lei 10.639/03 modifica a LDB/96, visando valorizar a cultura afro-brasileira na sociedade, através da escola.

O objetivo desta pesquisa é verificar como a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, está sendo efetivada em escolas da rede municipal de Corumbá-MS.

A sua participação é VOLUNTÁRIA e consistirá em responder um questionário online, pela plataforma Google forms, com 17 perguntas fechadas e abertas, sobre possíveis atividades realizadas por você na escola relacionadas ao tema da Lei 10.639/03.

Ressaltamos que você NÃO TEM OBRIGAÇÃO de participar e, ao concordar em participar, você é livre para responder apenas às questões que considerar adequadas e deixar a pesquisa em qualquer momento. Os incômodos previstos quanto à sua participação nesta pesquisa referem-se ao tempo que você utilizará para responder as perguntas. Serão tomadas todas as medidas para que não haja qualquer tipo de constrangimento para sua participação ou negação a ela antes, durante ou depois da realização das atividades. No entanto, caso aconteça algum imprevisto, a pesquisadora responsável e sua orientadora estarão à disposição para esclarecer a situação ocorrida.

É importante registrar que não há qualquer valor econômico ou vantagem areceber ou a pagar, pela sua participação ou por sua recusa. É garantida a preservação de sua identidade na execução do trabalho e na divulgação dos resultados da pesquisa. Os resultados da pesquisa serão divulgados na dissertação final, em palestras dirigidas ao público participante, artigos científicos, apresentação de trabalhos em congresso, SEMPRE sem a identificação de seus

participantes.

Em qualquer etapa de desenvolvimento da pesquisa, você tem acesso à pesquisadora responsável e à sua orientadora, pelos e-mails rosianealbuquerque82@hotmail.com (Rosiane) e monica.kassar@ufms.br (Mônica). Contatos com Rosiane 06799249-8058 e Monica Kassar 06799987- 6003.

A cópia deste termo será enviada para seu e-mail, após seu preenchimento. Agradecemos muito sua valiosa colaboração.

APÊNDICE B - CONSENTIMENTO

Eu declaro para os devidos fins que fui suficientemente informado a respeito do protocolo da pesquisa LEI 10.639 - A INSERÇÃO DA HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ-MS e que li, ou que foram lidas para mim, as premissas e condições deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Concordo em participar da pesquisa proposta por intermédio das condições aqui expostas e a mim apresentadas pela pesquisadora Rosiane Ruth de Almeida Albuquerque.

Marcar apenas uma oval.

SIM

Não

Nome completo: *

1. CPF: *

APÊNDICE C- QUESTIONÁRIO 1. IDENTIFICAÇÃO DO PROFISSIONAL

1-Identidade de gênero **–** * Como você se identifica? Marcar apenas uma resposta.
( ) Homem ( ) Mulher ( ) Outro
( ) Não quero responder

2**–** Em qual opção você identifica sua etnia? * Marcar apenas uma resposta.
( ) Branca ( ) Asiático ( ) Negro
( ) Indígena
( ) Latino ou Hispânico ( ) Outro
quero responder

3- Formação acadêmica Graduação em: *_____

5. Ano de conclusão _____

6. Curso(s) de Pós Graduação (especialização):_____

7. Instituições da Pós-graduação (especialização) 8.Pós-graduação (stricto sensu) Mestrado Doutorado Outro:_____

9.Instituições da Pós-graduação (M/D)_____

4- Qual é seu regime de trabalho na (s) escola (s) que leciona da rede municipal? *

( ) Contratado
( ) Efetivo /Estatutário Atividades concomitantes Não quero responder

5 – Além da escola municipal, você trabalha em outra rede escolar? Qual/is?
_____

5.1 Instituição/ões
_____

5.2 Área(s)_____

5.3 Ano(s) de atuação como docente _____

6. Qual é a etapa da Educação Básica em que você atua na rede municipal? *

( ) Educação Infantil
( ) Ensino Fundamental I
( ) Ensino Fundamental II
( ) EJA

( ) Não quero responder
7. Você aborda a temática do Racismo em suas aulas? * ( ) Muito frequentemente
( ) Frequentemente ( ) Ocasionalmente ( ) Raramente
( ) Nunca
( ) Não quero responder

8- Em uma escala de 1 a 5, o quanto você conhece a Lei 10.639/2003.
Considere 1 *
como “desconheço totalmente” e 5 como “conheço totalmente”. Marcar apenas uma resposta
1 2 3 4 5

9 –A Lei 10.369/03 altera a LDB/1996 para a inclusão da obrigatoriedade da temática: * "História e cultura afro-brasileira” no currículo oficial da Rede de Ensino Brasileiro. Para você, essa Lei é
Marcar apenas uma resposta ( ) Muito importante
( ) Importante Moderadamente
( ) importante Pouco importante ( ) Nada importante
( ) Nunca pensei a respeito ( ) Não quero responder

10. Você concorda que essa Lei, sendo instrumento legal, pode possibilitar a construção de uma educação antirracista?
Marcar apenas uma resposta ( ) Muito Provável
( ) Provável
( ) Mais ou menos improvável ( ) Pouco provável
( ) Muito Improvável
( ) Não quero responder

11. Você concorda que a escola é o ambiente para educar e combater práticas discriminatórias e racistas?
Marcar apenas uma resposta. ( ) Concordo muito
( ) Concordo um pouco
( ) Nem Concordo nem Discordo ( ) Discordo
( ) Discordo fortemente ( ) Não quero responder
11.1 Por quê? (por favor, justifique sua resposta, qualquer que seja) *

12. Você desenvolve alguma atividade para trabalhar a diversidade étnico- racial em sala de aula?
Marcar apenas uma resposta ( ) Sim
( ) Não
( ) Não quero responder

12.1 Por quê? (por favor, justifique sua resposta, qualquer que seja) *

13. Se a resposta da questão 12 for positiva, quais as atividades e estratégias

você utiliza para trabalhar a diversidade étnico-racial em sala de aula?
Marcar apenas uma oval. ( ) Músicas Filmes
( ) Documentários ( ) Debates
( ) Textos
( ) Histórias em quadrinhos ( ) Outros

13.1 Quais?

_____

14. Caso a pergunta 12 seja positiva, com que frequência você trabalha a temática "As relações étnicas raciais"?

Marcar apenas uma resposta.

( ) Em determinadas datas no ano.
( ) Para comemorar o Dia da Consciência Negra

De forma contínua
( ) Bimestral ( ) Semestral

14.1 Por favor, explique a forma de trabalho
_____:

15 - Você acredita ser necessário que os professores recebam orientação para a *implementação da Lei 10.639?

Marcar apenas uma oval.
( ) Muito necessário ( ) Necessário
( ) Pouco necessário ( ) Desnecessário
( ) Não acredito que faça diferença receber formação ( ) Não quero responder

16- Caso entenda ser necessária a formação para os professores nessa temática, de que forma você acredita que deva ocorrer?

Marcar apenas uma resposta

( ) Através da formação continuada ( ) semestralmente
( ) Capacitação para as práticas pedagógicas
( ) Lives com professores orientadores da temática ( ) Outras formas

16.1 Se escolheu "outras formas", quais?

17- De que maneira você abordaria esses conteúdos (relações étnico-raciais) no cotidiano dos alunos?

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL - UFMS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LEI 10.639 - A INSERÇÃO DA HISTÓRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS DO MUNICIPIO DE CORUMBÁ-MS

Pesquisador: ROSIANE RUTH DE ALMEIDA ALBUQUERQUE

Área Temática:

Versão: 5

CAAE: 54081421.6.0000.0021

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.585.525

Apresentação do Projeto:

Apresentação do Projeto:

Conforme apresentado pela pesquisadora: No ano de 2005, a Secretaria Municipal de Educação de Corumbá ofereceu uma formação para profissionais de educação (professores, coordenadores pedagógicos), com o objetivo de trabalhar as relações étnico raciais na sala de aula, diretamente relacionada às práticas propostas na lei 10.639/03, que altera a LDB/1996, para inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino brasileiro, em todas as escolas públicas e particulares do ensino fundamental ao médio, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Entende-se que a lei 10.639/03 é um instrumento legal que possibilita a construção de uma educação antirracista. É com atenção a essa lei que este projeto é proposto. O objetivo desta

pesquisa é verificar como a lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, está sendo efetivada em escolas da rede municipal de Corumbá-MS. Para a realização do trabalho empírico, pretende-se abordar três escolas municipais para conhecimento das práticas adotadas. As escolas devem cumprir as características: Contemple os dois níveis de ensino (educação infantil e ensino fundamental completo); possua grande número de alunosmatriculados; e que seja, de certo modo, representativa de uma das localidades do município: região central, bairro e zona rural. Os sujeitos serão os docentes dessas escolas, convidados a responder um questionário com questões fechadas e abertas sobre o desenvolvimento ou não de práticas pedagógicas acerca da História e da Cultura Afro-Brasileira. Para analisar a relação entre escola e sociedade, nos baseamos no entendimento de que a educação é política porque interage no processo de produção e difusão de concepções de mundo e na transformação dessas em vontade coletiva (FREIRE, 1994).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo da pesquisa:

O objetivo desta pesquisa é verificar como a lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, está sendo efetivada em escolas da rede municipal de Corumbá-MS.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avaliação dos riscos e benefícios:

Os riscos e benefícios foram adequadamente apresentados pela pesquisadora.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Comentários e considerações sobre a pesquisa:

Trata-se de pesquisa de mestrado desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Campus de Corumbá da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, visando compreender como se efetiva a aplicação da Lei 10.639/03 em escolas da educação básica de Corumbá-MS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Considerações sobre os termos de apresentação obrigatória. Termos devidamente apresentados.

Recomendações:

Devem ser retiradas do TCLE que será apresentado aos participantes da pesquisa as marcações de cor e de negrito, inseridas ali para que o CEP/UFMS pudesse melhor identificar as alterações e garantir espaço para as rubricas em cada folha do documento.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As adequações solicitadas foram realizadas pela pesquisadora. Este Comitê se manifesta pela

aprovação do protocolo de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

CONFIRA AS ATUALIZAÇÕES DISPONÍVEIS NA PÁGINA DO CEP/UFMS

1) Regimento Interno do CEP/UFMS

Disponível em: https://cep.ufms.br/novo-regimento-interno/

2) Calendário de reuniões

Disponível em https://cep.ufms.br/calendario-de-reunioes-do-cep-2022/

3) Etapas do trâmite de protocolos no CEP via Plataforma Brasil

Disponível em: https://cep.ufms.br/etapas-do-tramite-de-protocolos-no-cep-via-plataforma-brasil/

4) Legislação e outros documentos:

Resoluções do CNS.

Norma Operacional nº001/2013. Portaria nº2.201 do Ministério da Saúde. Cartas Circulares da Conep.
Resolução COPP/UFMS nº240/2017.
Outros documentos como o manual do pesquisador, manual para download de pareceres, pendências frequentes em protocolos de pesquisa clínica v 1.0, etc.
Disponíveis em: https://cep.ufms.br/legislacoes-2/

5) Informações essenciais do projeto detalhado

Disponíveis em: https://cep.ufms.br/informacoes-essenciais-projeto-detalhado/

6) Informações essenciais – TCLE e TALE

Disponíveis em: https://cep.ufms.br/informacoes-essenciais-tcle-e-tale/

- Orientações quanto aos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aos Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) que serão submetidos por meio do Sistema Plataforma Brasil versão 2.0.
- Modelo de TCLE para os participantes da pesquisa versão 2.0.
- Modelo de TCLE para os responsáveis pelos participantes da pesquisa menores de idade e/ou legalmente incapazes versão 2.0.

7) Biobancos e Biorrepositórios para armazenamento de material biológico humano

Disponível em: https://cep.ufms.br/biobancos-e-biorrepositorios-para-material-biologico-humano/

8) Relato de caso ou projeto de relato de caso? Disponível em: https://cep.ufms.br/662-2/

9) Cartilha dos direitos dos participantes de pesquisa

Disponível em: https://cep.ufms.br/cartilha-dos-direitos-dos-participantes-de-pesquisa/

10) Tramitação de eventos adversos

Disponível em: https://cep.ufms.br/tramitacao-de-eventos-adversos-no-sistema-cep-conep/

11) Declaração de uso de material biológico e dados coletados Disponível em: https://cep.ufms.br/declaracao-de-uso-material-biologico/

12) Termo de compromisso para utilização de informações de prontuários em projeto de pesquisa Disponível em: https://cep.ufms.br/termo-de-compromisso-prontuarios/

13) Termo de compromisso para utilização de informações de banco de dados Disponível em: https://cep.ufms.br/termo-de-compromisso-banco-de-dados/

DURANTE A PANDEMIA CAUSADA PELO SARS-CoV-2, CONSIDERAR:

Solicitamos aos pesquisadores que se atentem e obedeçam às medidas de segurança adotadas pelo locais de pesquisa, pelos governos municipais e estaduais, pelo Ministério da Saúde e pelas demais instâncias do governo devido a excepcionalidade da situação para a prevenção do contágio e o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (Covid-19).

As medidas de segurança adotadas poderão interferir no processo de realização das pesquisas envolvendo seres humanos. Quer seja no contato do pesquisador com os participantes para coleta de dados e execução da pesquisa ou mesmo no processo de obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido-TALE, incidindo sobre o cronograma da pesquisa e outros.

Orientamos ao pesquisador na situação em que tenha seu projeto de pesquisa aprovado pelo CEP e em decorrência do contexto necessite alterar seu cronograma de execução, que faça a devida "Notificação" via Plataforma Brasil, informando alterações no cronograma de execução da pesquisa.

SE O PROTOCOLO DE PESQUISA ESTIVER PENDENTE, CONSIDERAR:

Cabe ao pesquisador responsável encaminhar as respostas ao parecer de pendências por meio da Plataforma Brasil em até 30 dias a contar a partir da data de emissão do Parecer Consubstanciado. As respostas às pendências devem ser apresentadas e descritas em documentoà parte, denominado CARTA RESPOSTA, além do pesquisador fazer as alterações necessárias nos documentos e informações solicitadas. Ressalta-se que deve haver resposta para cada uma das pendências apontadas no parecer, obedecendo a ordenação deste. Para apresentar a Carta Resposta o pesquisador deve usar os recursos "copiar" e "colar" quando for transcrever as pendencias solicitadas e as respostas apresentadas na Carta, como também no texto ou parte do texto que será alterado nos demais documentos. Ou seja, deve manter a fidedignidade entre a

pendência solicitada e o texto apresentado na Carta Resposta e nos documentos alterados.
Para que os protocolos de pesquisa sejam apreciados nas reuniões definidas no Calendário, o pesquisador responsável deverá realizar a submissão com, no mínimo, 15 dias de antecedência.
Observamos que os protocolos submetidos com antecedência inferior a 15 dias serão apreciados na reunião posterior. Confira o calendário de reuniões de 2022, disponível no link: https://cep.ufms.br/calendario-de-reunioes-do-cep-2022/ Observar se o atendimento as solicitações remeterá a necessidade de fazer adequação no cronograma da pesquisa, de modo que a etapa de coleta de informações dos participantes seja iniciada somente após a aprovação por este Comitê.
SE O PROTOCOLO DE PESQUISA ESTIVER NÃO APROVADO, CONSIDERAR:

Informamos ao pesquisador responsável, caso necessário entrar com recurso diante do Parecer Consubstanciado recebido, que ele pode encaminhar documento de recurso contendo respostas ao parecer, com a devida argumentação e fundamentação, em até 30 dias a contar a partir da data de emissão deste parecer. O documento, que pode ser no formato de uma carta resposta, deve contemplar cada uma das pendências ou itens apontados no parecer, obedecendo a ordenação deste. O documento (CARTA RESPOSTA) deve permitir o uso correto dos recursos "copiar" e "colar" em qualquer palavra ou trecho do texto do projeto, isto é, não deve sofrer alteração ao ser "colado".
Para que os protocolos de pesquisa sejam apreciados nas reuniões definidas no Calendário, o pesquisador responsável deverá realizar a submissão com, no mínimo, 15 dias de antecedência.

Observamos que os protocolos submetidos com antecedência inferior a 15 dias serão apreciados na reunião posterior. Confira o calendário de reuniões de 2022, disponível no link: https://cep.ufms.br/calendario-de- reunioes-do-cep-2022/
EM CASO DE APROVAÇÃO, CONSIDERAR:

É de responsabilidade do pesquisador submeter ao CEP semestralmente o relatório de atividades desenvolvidas no projeto e, se for o caso, comunicar ao CEP a ocorrência de eventos adversos graves esperados ou não esperados. Também, ao término da realização da pesquisa, o pesquisador deve submeter ao CEP o relatório final da pesquisa. Os relatórios devem ser submetidos através da Plataforma Brasil, utilizando-se da ferramenta de NOTIFICAÇÃO.
Informações sobre os relatórios parciais e final podem acessadas em https://cep.ufms.br/relatorios-parciais-e-final/

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados: Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1866804.pdf	05/07/2022 23:25:14		Aceito
TCLE / Termos de	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVR	05/07/2022	ROSIANE RUTH DE	Aceito

Assentimento / Justificativa de Ausência	E_E_ESCLARECIDO_4.pdf	23:22:49	ALMEIDA ALBUQUERQUE	
Outros	carta_resposta.pdf	22/03/2022 02:36:53	ROSIANE RUTH DE ALMEIDA ALBUQUERQUE	Aceito
Outros	Questionario_pesquisa.pdf	02/12/2021 20:02:34	ROSIANE RUTH DE ALMEIDA ALBUQUERQUE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Rosiane_Albuquerque_Plataforma_Brasil.docx	01/12/2021 18:48:36	ROSIANE RUTH DE ALMEIDA ALBUQUERQUE	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	01/12/2021 18:42:48	ROSIANE RUTH DE ALMEIDA ALBUQUERQUE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPO GRANDE, 16 de Agosto de 2022

Assinado por:

Fernando César de Carvalho Moraes (Coordenador(a))