

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO,
TECNOLOGIAS E SOCIEDADE

Patrícia Aparecida Vigilato

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO:
O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA COMO TENTATIVA
DE DESNATURALIZAÇÃO DA EXISTÊNCIA DO RACISMO ESTRUTURAL**

Itajubá-MG

2023

Patrícia Aparecida Vigilato

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO:
O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA COMO TENTATIVA
DE DESNATURALIZAÇÃO DA EXISTÊNCIA DO RACISMO ESTRUTURAL**

Dissertação submetida à defesa no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade, da Universidade Federal de Itajubá, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade.

Área de Concentração: Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Rogério Rodrigues

Itajubá-MG

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Vigilato, Patrícia Aparecida

Relações étnico-raciais, desenvolvimento e educação: o ensino de História e Cultura Afro-brasileira como tentativa de desnaturalização da existência do racismo estrutural / Patrícia Aparecida Vigilato – Itajubá: Universidade Federal de Itajubá, 2023.

162p.

Orientador: Prof. Dr. Rogério Rodrigues

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Itajubá, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade, 2023.

1. Educação Antirracista. 2. Lei nº 10.639/2003. 3. Relações Étnico-Raciais. 4. Racismo Estrutural. I. Título. II. Universidade Federal de Itajubá.

Nome: VIGILATO, Patrícia Aparecida

Título: Relações étnico-raciais, desenvolvimento e educação: o ensino de História e Cultura Afro-brasileira como tentativa de desnaturalização da existência do racismo estrutural

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade, da Universidade Federal de Itajubá, para obtenção do título de Mestra em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade.

Aprovada em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr. Rogério Rodrigues (Orientador)

Instituição: Universidade Federal de Itajubá

Julgamento: _____

Prof.^a Dr.^a Viviane Guimarães Pereira

Instituição: Universidade Federal de Itajubá

Julgamento: _____

Prof.^a Dr.^a Elizabete Maria Espíndola

Instituição: Laboratório de Estudos de Gênero e História / Universidade Federal de Santa Catarina - LEGH / UFSC

Julgamento: _____

Para Exú, que abre meus caminhos.

Para meus e minhas ancestrais.

Para todas(os/es) jovens negras(os/es), que motivam este e outros estudos que não de vir.

AGRADECIMENTOS

Foram dias intensos. Tenho muito orgulho da minha trajetória, mas sigo atenta. Não romantizo mazelas sociais.

É tempo de agradecer:

Aos orixás, que me sustentam.

A Guilherme Kyt Moreira, que me inspira há muito tempo, presença constante e leal de todos os meus momentos. Incentivador atento, incansável e amoroso. Companheiro dos meus sonhos de liberdade.

Ao Professor Rogério Rodrigues, meu orientador

À professora Elizabete Espíndola, minha primeira mentora, responsável por me apresentar as possibilidades da vida acadêmica, pelo conhecimento e incentivo.

À professora Bruna Mendes, por sua sabedoria e amizade, bem como pelas discussões essenciais que afinaram minha reflexão.

À professora Viviane Guimarães Pereira, por sua sensibilidade, apoio e olhar afetuoso.

Às professoras e aos professores do DTecS, em especial, às professoras Daniele Ornaghi Sant'Anna e Josiane Palma Lima, pela escuta em momentos difíceis do meu percurso como acadêmica do programa de pós-graduação.

A Rodney William, meu babalorixá, que cuida com sabedoria e afeto da minha espiritualidade, nutrindo minha existência e me encorajando. *Èmi ayò Èmi omo Ode.*

À Yemanjá, dona do meu caminho, por me fortalecer na caminhada.

À Oxum, por não me deixar desviar do espelho que reflete coragem e força para lutar por tudo o que eu acredito.

Aos amigos Jonatas Ribeiro e Diego Henrique, pela leitura paciente.

À Rosemy Vilela, por ser colo durante este e tantos outros momentos.

A Luiz Eduardo Camilo, colega do DTecS, pelas trocas.

À Arielle Tsunoda, pela cumplicidade, dedicação e conhecimento compartilhado.

A todos os meus alunos e a todas as minhas alunas, com quem aprendo na relação pedagógica os desafios trazidos pelo campo da educação, pela questão racial e de gênero.

À minha família, que me permitiu a ausência necessária para a dedicação a esse estudo.

Hoje, dentre o que posso dizer que sou, acadêmica, historiadora, professora, feminista, antes de tudo, sou uma mulher negra, do candomblé e orí(entada) pelas yabás. E como escreve

Djamila Ribeiro (2021, p. 43), “se as injustiças do mundo me deixam indignada, foi porque olhos altivos negros da cor da noite me acolheram antes que eu soubesse o que era feminismo ou luta política”.

Minha gratidão e amor incondicional às minhas ancestrais, minha avó Benedita e à minha mãe, Maria Creusa.

A nossa escrevivência não pode ser lida como história de ninar os da casa-grande, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos.

Conceição Evaristo (2003, p. 21)

RESUMO

O presente trabalho se propõe a analisar a reverberação da Lei nº 10.639, de janeiro de 2003, – a qual incluiu a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da Rede de Ensino e constitui um artifício para a desnaturalização do racismo no espaço escolar – e sua implementação no que se refere à observação da subjetividade dos corpos negros. O estudo ganha relevância em decorrência da importância e da urgência de temáticas que evidenciem a discussão étnico-racial e a educação antirracista. Os objetivos deste estudo consistem em analisar a aplicação da Lei nº 10.639/2003, a partir dos aspectos teóricos e práticos, em uma escola pública no Sul de Minas Gerais, buscando investigar as implicações de tal legislação neste espaço, bem como discutir as contribuições da educação antirracista enquanto pilar que possibilita repensar o desenvolvimento social. Sob este contexto, a pesquisa tem como questão norteadora a seguinte indagação: Como a Lei nº 10.639/2003 é aplicada e reverbera em uma escola pública no Sul de Minas Gerais? Ao ter em vista a problemática citada, optou-se pela pesquisa de abordagem qualitativa, com o método da Pesquisa Participante (PP), que se caracteriza por propor uma pesquisa engajada. Como instrumento de coletas de dados foram enviados, por meio da plataforma Google Formulários, questionários semiestruturados tanto a estudantes do Ensino Médio do ano letivo de 2022 e concluintes do Ensino Médio entre o ano de 2018 e 2021, quanto a professores(as) e equipe diretiva do ano de 2022 na escola em questão. O ano de início do recorte temporal, ou seja, 2018, foi escolhido por ser o ano em que no espaço da escola campo de nossa análise foi materializado o Coletivo Fala Miga. A amostra da pesquisa constitui-se de 79 respostas. Os dados obtidos por meio dos questionários foram analisados com base no método empírico da Análise de Conteúdo, proposto por Bardin (2011). Assim, a pesquisa problematiza o modelo de desenvolvimento presente na sociedade, o qual é estruturado em relações hierarquizadas de raça a partir de demandas políticas e econômicas; neste sentido, o estudo enfatiza a importância e a urgência de uma educação antirracista como engrenagem para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: Educação Antirracista; Lei nº 10.639/2003; Relações Étnico-Raciais; Racismo Estrutural.

ABSTRACT

This research aims to analyze the impact of Law No. 10.639, enacted in January 2003 – which introduced the mandatory inclusion of "Afro-Brazilian History and Culture" in the official school curriculum and created a way for the denaturalization of racism within the school space – and its implementation in relation to the subjectivity of black bodies. The significance of this research lies in the importance and urgency of topics that highlight ethnic-racial discussions and anti-racist education. The objectives of the study are to analyze the implementation of Law No. 10.639/2003 from both theoretical and practical perspectives in a public school located in the south of Minas Gerais, examining its impact within this context, and discussing the contributions of anti-racist education as a foundation for rethinking social development. The guiding question for this research is: How is Law No. 10.639/2003 applied and its impact observed in a public school in the south of Minas Gerais? To address this question, a qualitative research approach utilizing the Participatory Research (PR) method was chosen, which involves engaged research. The data collection instrument employed was a set of semi-structured questionnaires distributed through the Google Forms platform. The recipients of the questionnaires included high school students from the 2022 academic year, high school graduates between 2018 and 2021, as well as teachers and administrative staff from the same school in 2022. The choice of the starting year, 2018, was influenced by the formation of the Fala Miga Collective at the school. The survey sample consists of 79 responses. The data obtained from the questionnaires were analyzed using the empirical method of Content Analysis, as proposed by Bardin (2011). The research aims to problematize the prevailing development model in society, which is based on hierarchical race relations driven by political and economic factors. Consequently, the study emphasizes the significance and urgency of anti-racist education as a means to foster a more just and egalitarian society.

Keywords: Anti-racist Education; Law No. 10,639/2003; Ethnic-Racial Relations; Structural Racism.

LISTA DE SIGLAS

DTECS - Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EJA - Educação para Jovens e Adultos

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

ONU - Organização das Nações Unidas

PIB - Produto Interno Bruto

PPG - Programa de Pós-Graduação

PP - Pesquisa Participante

PPP - Projeto Político Pedagógico

SciELO - *Scientific Electronic Library Online*

SEEMG - Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

UNIFEI - Universidade Federal de Itajubá

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Análise de dados a partir das desigualdades sociais por cor ou raça.....	29
Figura 2 - Taxa de frequência escolar, segundo grupos de idade e nível de ensino.....	29
Figura 3 - Classificação da pesquisa	33
Figura 4 - Ingressantes em cursos presenciais nas universidades federais por tipo de vaga acionada – Brasil, 2010-2019 (%)	47
Figura 5 - Distribuição de pessoas com Ensino Superior ou mais concluído por corte de nascimento e cor/raça – Brasil, 2019	48
Figura 6 - Índice da taxa de analfabetismo.....	53
Figura 7 - Mercado de trabalho e rendimento segundo nível de instrução.....	59
Figura 8 - Nível de ocupação, taxa de desocupação e a taxa composta de subutilização da força de trabalho – Brasil – 2012-2020.....	61
Figura 9 - Excesso de mortalidade por raça/cor segundo faixa etária.....	63
Figura 10 - Composição racial de toda população brasileira cuja renda foi apenas a Renda Básica Emergencial em algum momento	64
Figura 11 - Taxa de pobreza na população geral, com e sem auxílio emergencial, por raça/cor	64
Figura 12 - Grupos de atividade: população ocupada, por cor/raça, 2020	67
Figura 13 - Classificação da pesquisa	81
Figura 14 - Síntese da Análise de Conteúdo aplicada no estudo.....	82
Figura 15 - Desenho da Pesquisa.....	86
Figura 16 - Relação dos(as) participantes por sexo biológico.....	87
Figura 17 - Identificação dos(as) estudantes participantes da pesquisa	87
Figura 18 - Orientação sexual dos(as) estudantes participantes da pesquisa	88
Figura 19 - Como os(as) estudantes participantes da pesquisa se autodeclaram	89
Figura 20 - Identificação de crença/religiosidade.....	90
Figura 21 - Estudantes por ano de conclusão do curso.....	91
Figura 22 - Em relação à conclusão do Ensino Fundamental I dos estudantes	92
Figura 23 - Em relação à conclusão do Ensino Fundamental II dos estudantes.....	92
Figura 24 - Localização/zona de residência dos participantes	93
Figura 25 - Uso de transporte público escolar.....	93
Figura 26 - Escolaridade do pai, mãe e/ou responsável	94
Figura 27 - Ocupação/profissão dos(as) responsáveis pelos(as) estudantes.....	94

Figura 28 - Renda mensal aproximada da família.....	95
Figura 29 - Número de pessoas residentes na mesma casa	95
Figura 30 - Área de formação dos(as) professores(as)	96
Figura 31 - Opinião dos(as) estudantes sobre a existência da Lei nº 10.639/2003	97
Figura 32 - Avaliação sobre o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana durante a trajetória escolar.....	98
Figura 33 - Identificação dos professores que abordam a temática do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.....	112
Figura 34 - Reagrupamento de Categorias de Análise	116
Figura 35 - Identificação e diferenciação entre racismo, <i>bullying</i> e brincadeira.....	124
Figura 36 - Racismo no espaço da escola.....	124
Figura 37 - Opinião dos(as) estudantes sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas	128
Figura 38 - Entendimento dos(as) estudantes acerca da educação antirracista	129
Figura 39 - Conhecimento dos(as) professores(as) sobre a Lei nº 10.639/2003	130
Figura 40 - Conhecimento da equipe pedagógica e diretiva sobre a Lei nº 10.639/2003	130
Figura 41 - Avaliação do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana durante a trajetória de formação escolar.....	131
Figura 42 - Como a trajetória histórica das pessoas negras é trabalhada na disciplina.....	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Número de matrículas por etapa de ensino ofertada	77
Quadro 2 - Categorias de análise e palavras-chave	85
Quadro 3 - Reagrupamento de Categorias de Análise.....	99

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	Caminhos que levaram à pesquisa	19
1.2	Apresentação do tema da pesquisa.....	26
1.3	Apresentação do objeto e problematização da pesquisa	31
2	RACISMO E DESENVOLVIMENTO NO BRASIL	35
2.1	Desenvolvimento: uma breve abordagem.....	35
2.2	Raça, racismo e desenvolvimento social	37
3	A LEI Nº 10.639/2003 COMO ESTRATÉGIA DE DESNATURALIZAÇÃO DA EXISTÊNCIA DO RACISMO E COMO POSSIBILIDADE DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	49
3.1	Contextualização histórica da educação no Brasil.....	49
3.2	A educação enquanto pilar que possibilita repensar o desenvolvimento	56
3.3	A Lei nº 10.639/2003: estratégias de desnaturalização do racismo	68
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS, RESULTADOS E DISCUSSÃO	76
4.1	O contexto escolar	76
4.2	Tipo de pesquisa.....	79
4.3	Coleta dos dados.....	82
4.4	Análise e interpretação dos dados	84
4.5	Resultados e discussão	87
4.5.1	Compreensão dos(as) estudantes sobre a Lei nº 10. 639/2003.....	96
4.5.2	Racismo na escola e as contribuições da educação antirracista.....	115
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
	REFERÊNCIAS	138
	APÊNDICES	146

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, inserida no Programa de Pós-Graduação (PPG) em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade (DTecS), espaço de pesquisa interdisciplinar da Universidade Federal de Itajubá (Unifei), propõe, a partir de uma perspectiva interseccional e decolonial, analisar a Lei nº 10.639/2003¹, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas nas escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental e Médio, como estratégia de reação – de uma sociedade plural, hierarquizada, desigual e marcada por conflitos – à construção hegemônica da sociedade brasileira.

O PPG DTecS da Unifei, conforme apresentação contida no *site* da instituição², caracteriza-se como um espaço de pesquisa no qual se propõem intercâmbios e trocas de experiências para a realização de estudos que contribuam para a compreensão dos problemas característicos de diferentes regiões em processo de desenvolvimento, com a finalidade de subsidiar políticas socioculturais e econômicas, públicas ou privadas, integrando-os em função das contingências da atual realidade mundial.

Neste sentido, a pesquisa ora apresentada propõe discutir as relações étnico-raciais no âmbito da educação e desenvolvimento social, visando – a partir de uma abordagem decolonial, interseccional e interdisciplinar entre as ciências sociais, em diálogo com o campo da Sociologia, Antropologia, Cultura, Ciências Política e História – demonstrar a importância de uma educação antirracista e a urgência em se romper com o silenciamento acerca do racismo estrutural existente na sociedade brasileira.

O pensamento decolonial configura-se como um espaço de análise crítica, atravessado por resistência(s), a partir de um paradigma de reflexão e de compreensão das relações, buscando repensar a lógica de dominação por parte da estrutura hegemônica eurocêntrica.

Nessa mesma direção, o conceito de interseccionalidade propõe que entendemos as categorias como estando interseccionadas. Nas palavras da pesquisadora Carla Akotirene (2019, p. 36), “a interseccionalidade sugere que raça traga subsídios de classe-gênero e esteja em um patamar de igualdade analítica” às opressões estruturantes da colonialidade.

Tal como pontuado por Olga Pombo (2004, p. 4), entendemos que a interdisciplinaridade se situa em algum lugar “entre um projecto voluntarista, algo que nós

¹ Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), sancionada em 09 de janeiro de 2003, que altera a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), de 20 de dezembro de 1996, e posteriormente alterada pela Lei nº 11. 645 (BRASIL, 2008), de 10 de março de 2008, que mantém a obrigatoriedade da Lei nº 10. 639 e acrescenta o ensino da temática História e Cultura Indígena.

² Disponível em: <https://unifei.edu.br/mestrado-desenvolvimento-tecnologia-sociedade>. Acesso em: 10 ago. 2021.

queremos fazer, que temos vontade de fazer e, ao mesmo tempo, qualquer coisa que, independentemente da nossa vontade, se está inexoravelmente a fazer, quer queiramos quer não”. Ou seja, compreendemos esta pesquisa, com foco interdisciplinar, como possibilidade de fortalecimento da difusão de conhecimento. No entanto, compreendemos também que a interdisciplinaridade vai além da simples integração de conteúdo, haja vista que

[...] não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e criação de significados e registro sistemático dos resultados. (BRASIL, 1999, p. 89).

Na perspectiva de Pombo, para que exista a interdisciplinaridade, é necessário que haja a partilha do saber, pois:

Sem interesse real por aquilo que o outro tem para dizer não se faz interdisciplinaridade. Só há interdisciplinaridade se somos capazes de partilhar o nosso pequeno domínio do saber, se temos a coragem necessária para abandonar o conforto da nossa linguagem técnica e para nos aventurarmos num domínio que é de todos e de que ninguém é proprietário exclusivo (POMBO, 2004, p. 13).

Persistindo na ótica de Pombo (2004), verifica-se que a interdisciplinaridade se faz presente nas discussões do Grupo de Pesquisa em Educação Interdisciplinar – GEPEI, integrado pela presente pesquisadora, pelo professor orientador deste trabalho e também por pesquisadores(as) de áreas diversas do conhecimento, discentes do PPG DTecS.

Deste modo, as contribuições das discussões coletivas oportunizadas pelos encontros do GEPEI, em que cada pesquisador(a) tem a oportunidade de apresentar sua pesquisa em construção, oportunizam interação, aprendizagem e interesses em comum, a partir de visões distintas das áreas de formação e atuação das pessoas integrantes, possibilitando, assim, a ampliação do campo de estudo, bem como a contribuição para que a interdisciplinaridade proposta pelo PPG seja efetivamente alcançada.

Neste sentido, esse estudo se concentra na linha de pesquisa Desenvolvimento e Sociedade. Assim, intenta discutir o desenvolvimento, atrelado à educação, enquanto engrenagem necessária para desmantelar as desigualdades sociais.

Amartya Sen (2010) destaca que o entendimento em relação ao conceito de desenvolvimento está, muitas vezes, atrelado às definições econômicas, mas não deve se restringir a crescimento econômico – aumento do Produto Interno Bruto (PIB), acúmulo de riquezas e modernização, atrelada à industrialização e ao avanço tecnológico –, precisa estar, sobretudo, direcionado aos indivíduos e ao contexto em que vivem. O estudioso analisa que o

desenvolvimento deve ser entendido como um processo condicionado pelas oportunidades sociais, políticas e econômicas, de modo que sua expansão seja o meio para a liberdade. Em suas palavras:

A expansão da liberdade é vista, por essa abordagem, como o principal fim e o principal meio do desenvolvimento. O desenvolvimento consiste na eliminação de privações de liberdades que limitam as escolhas e as oportunidades das pessoas de exercer ponderadamente sua condição de agente. A eliminação de privações de liberdades substanciais, argumenta-se aqui, é constitutiva do desenvolvimento. Porém, para uma compreensão mais plena da relação entre desenvolvimento e liberdade, precisamos ir além desse reconhecimento básico (ainda que crucial) (SEN, 2010, p. 10).

No entendimento de Sen (2010, p. 10), é preciso que haja oportunidades sociais para que as oportunidades individuais sejam complementadas e que, “[...] para combater os problemas que enfrentamos, temos de considerar a liberdade individual um comprometimento social”.

Essa perspectiva analítica se aproxima deste trabalho, afinal, oportunidades sociais de educação requerem ação pública – e não se pode negar que o direito à educação tem estado em processo de expansão –, mas que direitos são esses que ainda negam acesso e colaboram para encobrir e perpetuar as desigualdades sociais no Brasil?

Não temos aqui o propósito de romantizar a educação como solução hegemônica no combate ao racismo. No entanto, desnaturalizar a situação das instituições educacionais enquanto reprodutoras de práticas de manutenção das desigualdades é uma parte do processo de enfrentamento ao racismo, que, tal como afirma Silvio Almeida (2020, p. 20), é sempre estrutural.

A fim de facilitar a apresentação desta pesquisa, a introdução deste trabalho encontra-se dividida em três partes, sendo que: a primeira é constituída da apresentação da pesquisadora e do relato sobre os caminhos que levaram à pesquisa; a segunda é destinada à apresentação do tema de pesquisa; e, a terceira, à exposição do objeto, problematização, justificativa e os objetivos do estudo.

1.1 Caminhos que levaram à pesquisa

Diante da perspectiva epistemológica decolonial, a primeira parte da introdução é destinada à apresentação da pesquisadora, ao lugar de onde fala e aos caminhos que a levaram a esse campo de estudo.³

Minha trajetória enquanto mulher negra e ativista do feminismo negro, ex-aluna e professora de escola pública – ambiente ainda marcado por uma pequena presença quantitativa e simbólica de docentes negras e negros⁴, que sentem na pele as mazelas do preconceito e da discriminação racial –, se entrelaça com o propósito dessa pesquisa.

Quando criança, fui ensinada na escola que as pessoas negras eram descendentes de escravos e que foram salvas pela princesa Isabel. Ainda carrego comigo a lembrança acerca dos sentimentos de tristeza e vergonha que me dominavam enquanto as professoras, sempre brancas, expunham, equivocadamente, o dia a dia das pessoas negras escravizadas nas senzalas, ao mesmo tempo em que eram perceptíveis os olhares e risos das crianças colegas de turma. Nunca me disseram que a população negra resistiu como pode ao processo desumano e cruel de escravização. Ensinar-me que os quilombos eram espaços onde as pessoas negras rebeldes e preguiçosas se escondiam, e que as que eram educadas, asseadas e boas de trabalho, eram recompensadas sendo escolhidas para trabalharem na casa-grande⁵, onde desfrutavam de uma vida com regalias.

Em casa, o silêncio sobre o assunto predominava. Talvez porque minha família estivesse acomodada à condição que lhe foi imposta pela sociedade. Mas era na escola, espaço no qual era achincalhada e invisibilizada, que eu me sentia constantemente desajustada. Assim, as práticas sociais de silenciamento e exclusão se atrelavam ao discurso da democracia racial, “todos são iguais”, sobretudo como apaziguador das tensões étnico-raciais.

Eliane Cavalleiro (2001) evidencia que a educação formal é relevante para que sejam formadas pessoas críticas e conhecedoras de seus direitos, e que a reflexão dos profissionais da educação acerca das desigualdades sociais, inclusive nos espaços escolares, é elemento fundamental, visto que “é um senso comum acreditar que nas escolas todos estejam usufruindo das mesmas oportunidades. Todavia, a qualidade das relações nesse espaço pode ser geradora

³ Nesse espaço vou me apresentar e, dessa forma, sob a perspectiva decolonial, e porque é o lugar que falo de mim neste trabalho de pesquisa, redigirei em primeira pessoa.

⁴ Neste trabalho, será usada a palavra “negro” para designar o segmento racial composto por pessoas que se autotranscritaram ou foram classificadas no censo como de cor preta ou parda. Consideramos “negros” os “pretos e pardos”, segundo as definições do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

⁵ Ambiente físico onde vivia o proprietário do engenho e/ou fazenda, referente à economia monocultora latifundiária, e sua família.

de graves desigualdades” (CAVALLEIRO, 2001, p. 143).

A falta de atitude por parte de professoras(es), atrelada às condições de desigualdades e racismo vivenciadas, materializou-se no interesse, da agora pesquisadora, pela discussão neste trabalho da temática vinculada à educação e relações étnico-raciais.

Já na adolescência, sentia-me aprisionada em imagens estereotipadas, o que, segundo Sueli Carneiro (2011), é uma das características do racismo. Não me reconhecia como negra, mas como parda. A construção da identidade racial ainda estava por vir, pois, nas palavras de Lélia Gonzalez (1988, p. 2), “a gente nasce preta, mulata, parda, marrom, roxinha dentre outras, mas tornar-se negra é uma conquista”. No entanto, o “tornar-se negra”⁶ é um processo complexo de (re)construção e desconstrução da identidade e negritude. A psiquiatra, psicanalista e escritora brasileira Neusa Santos Souza (2021, p. 18) contextualiza: “a descoberta de ser negra é mais do que a constatação do óbvio”.

Assim, o processo de (re)construção exige que se redefina a trajetória das pessoas em processo de identificação. Portanto, faz-se necessário romper com o imaginário social que, de acordo com Carneiro (2011, p. 67), “indica uma suposta melhor aceitação social dos mais claros em relação aos mais escuros, o que parece ser o fator explicativo da diversidade de expressões que pessoas negras ou seus descendentes miscigenados adotam para se definir racialmente”.

Sobre a complexidade da construção da identidade, Kabengele Munanga (2015) escreve:

De que identidade se trata? Dessa identidade mítico-religiosa conservada nos terreiros religiosos? Da identidade do grupo oprimido que vacila entre a consciência de classe e a de raça? Ou da identidade política de uma “raça” afastada de sua participação política na sociedade que ajudou a construir (MUNANGA, 2015, p. 8).

Assim, o estudioso endossa que a identidade está para além da cor da pele, já que intersecciona categorias de análise e resulta da experiência social do indivíduo.

Em relação à religiosidade, minha família sempre transitou entre o catolicismo e religiões de matrizes africanas. No entanto, nossa participação como visitantes em instituições de umbanda e de candomblé estava condicionada ao fato de isso ser segredo absoluto. Sempre fui orientada pela minha mãe e pelo meu pai a não comentar que nossa família frequentava espaços destinados ao culto dos orixás. A justificativa era a de que as pessoas nos julgariam e teriam medo de nós. Quando questionada sobre a minha religião, respondia que era católica. Aliás, eu e meus irmãos cumprimos etapas do catolicismo como o batismo, primeira eucaristia

⁶ Originalmente, dissertação de mestrado de Neusa Santos Souza, publicada como livro em 1983.

e crisma. Na adolescência, aproximei-me intimamente da umbanda, mas a discrição foi mantida. Meu pai e minha mãe não sabiam nomear, mas, à maneira deles, protegiam-nos do racismo, do preconceito, da discriminação e da intolerância religiosa, que como bem adverte Sidnei Barreto Nogueira (2020), doutor em semiótica e babalorixá:

O preconceito, a discriminação, a intolerância e, no caso das traduções culturais e religiosas de origem africana, o racismo se caracterizam pelas formas perversas de julgamentos que estigmatizam um grupo e exaltam outro, valorizam e conferem prestígio e hegemonia a um determinado “eu” em detrimento de “outrem”, sustentados pela ignorância, pelo moralismo, pelo conservadorismo e, atualmente, pelo poder político – os quais culminam em ações prejudiciais e até certo ponto criminosas contra um grupo de pessoas com uma crença considerada não hegemônica (NOGUEIRA, 2020, p. 35).

Assim, cresci cultuando os orixás de maneira velada. No entanto, o ciclo de repressão à minha liberdade de crença foi rompido há alguns anos, quando tive a compreensão de que a manifestação da minha religiosidade também é resistência e, tal como ressalta o babalorixá Nogueira (2020), “as ações que dão corpo à intolerância religiosa no Brasil empreendem uma luta contra os saberes de uma ancestralidade negra que vive nos ritos, na fala, nos mitos, na corporalidade e nas artes de sua descendência” (NOGUEIRA, 2020, p. 55).

Dessa forma, assim como meu babalorixá Rodney William Eugênio (2017, p. 49), “fui ao encontro dos orixás para reafirmar minha identidade negra”, com gratidão, considerando que o candomblé é uma religião iniciática, sou uma abiã - em ioruba *abiyán*, que pode ser traduzido como “nascer para um novo caminho” -, no Ilê Oba Ketu Axé Omi Nlá, que tem como babalorixá o sociólogo e doutor em antropologia Rodney William de Oxóssi.

Logo, dizer isto, aqui, é simbólico para mim e representativo, pois a religiosidade também é um aspecto da identidade e da subjetividade, além de importante expressão para a desconstrução de estereótipos racistas. No entanto, é inegável que é preciso coragem para se declarar de orixá em um país em que a dinâmica do racismo invisibiliza e, por meio de agressões sistêmicas, atua na manutenção da intolerância religiosa. Não é tranquilo me sustentar como uma filha de orixá, carregar elementos simbólicos em meu corpo, tais como fios de contas ou mokan de braço, usar o traje branco às sextas-feiras, ter responsabilidade e comprometimento com a luta ancestral, sobretudo, no que tange ao espaço da escola onde atuo como professora.

Nas escolas, instituições laicas por legislação, não se afirma que a religião é um elemento histórico e cultural, sendo, portanto, fundamental o respeito à diversidade de crença, de modo que, em minha opinião, este é um agravante à prática da intolerância, preconceito e racismo religioso, principalmente no que se refere às religiões de matrizes africanas.

Em meados de 2007, após anos fora do espaço escolar, decidi que voltaria a estudar.

Iniciei a preparação solitária para prestar os vestibulares e, em 2009, consegui uma vaga no curso de História em uma instituição particular, na qual com muita dificuldade consegui me manter, por meio do auxílio de algumas poucas pessoas que à época acreditaram no meu propósito. Fui para a faculdade quando deu, ou como insistem em me dizer, tardiamente. Muitas vezes, casos de pessoas negras que enfrentam obstáculos para conseguirem cursar uma faculdade são romantizados, e comigo não foi diferente. Naturaliza-se a violência das desigualdades sociais e raciais, aliada à cultura do mérito, que deve sempre ser amplamente combatida.

A escolha do curso, ao contrário de muitos profissionais na área de educação, não se deu por inspiração de um(a) ex-professor(a), diversamente, os anos escolares e as aulas da disciplina preferida deixaram muitas lacunas na vida da agora mulher que, em sua infância sonhou ser professora, entretanto, teve o sonho adormecido pela constante invisibilidade e silenciamento no espaço escolar.

Durante o processo de introdução na faculdade tive a oportunidade de ter contato com textos e autores até então desconhecidos para mim. Ainda no primeiro ano da graduação, surgiu a oportunidade de participar de um edital de Iniciação Científica. Motivada pelo desejo de compreender o discurso tecnológico no município em que vivo, interesse este atrelado à oportunidade de inserção no mercado de trabalho, que me garantia auxílio financeiro para dar sequência aos estudos, acabei por me inscrever. A aprovação do projeto de pesquisa possibilitou a minha colocação na área que almejava atuar – a conservação de arquivos. Alguns anos depois, a única mulher negra da turma da faculdade passou também a ser uma das poucas a ocupar um cargo administrativo em uma instituição, à época, com uma equipe composta por cerca de quinhentas pessoas.

Nessa linha, Silvio Almeida (2020, p. 37-38) analisa que “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”.

Este mesmo autor enfatiza que, “[...] em uma sociedade que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como ‘normais’ em toda a sociedade” (ALMEIDA, 2020, p. 48). As desigualdades raciais despontam em meio ao discurso de diversidade, inclusão e representatividade. Porém, não existe representatividade se pessoas negras, em sua maioria, ocupam cargos tidos como secundários, sendo eles, por exemplo, jardineiros, profissionais de obras e faxineiros.

Após dois anos de atuação na instituição mencionada, e meses antes de concluir a graduação, surgiu a oportunidade de participar do concurso público para profissional da educação da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - SEEMG. A aprovação no concurso para professora me possibilitou compreender que, conforme mencionado por bell hooks⁷ (2017, p. 10), “apesar das experiências intensamente negativas, me formei na escola ainda acreditando que a educação é capacitante, que ela aumenta nossa capacidade de ser livres”.

Desde o ingresso na faculdade, em cujo espaço conservei o direito de ser e de reivindicar minha liberdade, depois de muita reflexão atrelada à vida de preconceito e racismo, concluí o que a sociedade havia, durante anos, dado conta de invalidar minha negritude. Em concordância com Djamila Ribeiro (2018, p. 15), “compreendi que existia uma máscara calando não só a minha voz, mas minha existência”.

Diante do exposto, (re)conheço minha identidade negra há cerca de quinze anos e, desde então, atuo de forma ativa e constante na (re)afirmação e (re)construção da identidade étnico-racial e no desmantelamento do racismo, especialmente no espaço escolar.

Sobre este aspecto, Neusa Santos Souza (2021) aborda a questão da identidade negra como um processo político, subjetivo e histórico. Em seus termos:

Nascer com a pele preta e/ou outros caracteres do tipo negroide e compartilhar de uma mesma história de desenraizamento, escravidão e discriminação racial, não organizam, por si só, uma identidade negra. Ser negro é, além disso, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que assegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Assim, ser negro não é uma condição dada, *a priori*, é um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro (SOUZA, 2021, p. 115).

No intuito de desnaturalizar a ausência do sentimento de segurança e pertencimento – que ocasiona o silenciamento de tantos estudantes e, principalmente, das alunas negras em relação à questão racial, da cor, das desigualdades raciais e do racismo –, o meu percurso como professora, iniciado no ano de 2016, impôs constantes reflexões acerca das relações raciais na escola e inquietações que motivaram a elaboração de práticas pedagógicas e projetos que nasceram da interação crítica feminista, antirracista e anticolonialista, a fim de que tragam à tona discussões a respeito das relações raciais.

⁷ Sobre o nome de bell hooks ser empregado em letra minúscula: essa prática surge a partir de uma postura da própria autora que criou esse nome em homenagem à sua avó e o emprega em letra minúscula como um posicionamento político que busca romper com as convenções linguísticas e acadêmicas, dando enfoque precisamente ao seu trabalho e não à sua pessoa. A presente pesquisa respeita a escolha da autora.

Nas palavras de Paulo Freire (2022b, p. 108): “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Partindo desse pressuposto, alguns desafios têm sido enfrentados por meio de diálogos e constantes buscas por alternativas de identificação dos problemas, percepções e mitigação do racismo no ambiente escolar.

Em decorrência da preocupação de ir além das ações de observação, em meados do ano de 2017 reuni cerca de dez estudantes dos anos finais do Ensino Médio com idades entre dezesseis e dezoito anos, dos quais sete eram negras. Propus o desenvolvimento de um projeto para o eixo Núcleos de Pesquisas e Estudos Africanos, Afro-Brasileiros e da Diáspora – UBUNTU/NUPEAAS⁸, do Programa de Iniciação Científica no Ensino Médio, vinculado à Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais de Ensino da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais.

Os projetos educacionais alternativos constituem instrumentos importantes para o reconhecimento de relações sociais, construção da relação de identidade, aprofundamento do ensino-aprendizagem e interação da comunidade escolar, tanto no que diz respeito aos conteúdos disciplinares quanto ao desenvolvimento interpessoal, possibilitando, dessa maneira, trabalhar questões interdisciplinares.

O Projeto Ubuntu, aqui interpretado como ferramenta de reflexão sobre a temática étnico-racial no processo escolar e como estratégia de inclusão dos jovens no cenário da pesquisa científica, configurou-se como o fio condutor de discussões sobre a temática das relações étnico-raciais no espaço educacional da escola em questão. Na medida em que a pesquisa avançava, era possível observar o quanto o público de estudantes em geral, e não só as alunas participantes do projeto, foram capazes de assegurar seus valores, práticas e, sobretudo, seus modos de vida e de pertencimento, especialmente quando lhes foram oferecidos espaços para abordagens e diálogos capazes de descortinar a invisibilidade vivenciada.

Deste modo, ainda durante o desenvolvimento do projeto, motivada pela busca de ações que promovessem a construção da identidade, a igualdade racial e de gênero, a desmistificação do racismo e o reconhecimento da diversidade como elementos preponderantes para o

⁸ Os projetos de iniciação científica para o desenvolvimento do eixo Núcleo de Pesquisa e Estudos Africanos, Afro-brasileiros e da Diáspora – UBUNTU/NUPEAAS, no Ensino Médio da rede estadual de ensino de Minas Gerais foi criado por meio do Edital SEE nº 01/2017 no âmbito da Campanha Afroconsciência da Secretaria Estadual de Educação e que integrava o Projeto Iniciação Científica no Ensino Médio. Os Núcleos de Pesquisas e Estudos Africanos, Afro-brasileiros e da diáspora (UBUNTU/NUPEAAS) tinham como enfoque a promoção da igualdade racial pautada no reconhecimento da diversidade como elemento preponderante para o desenvolvimento escolar, assim como o fomento à iniciação científica e o desenvolvimento de pesquisas nas escolas da rede estadual de ensino mineira. Como seus objetivos específicos, é possível destacar a garantia da inserção da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo escolar e a promoção da igualdade racial no ambiente escolar, com vistas a reduzir os índices de evasão e ampliar os níveis de proficiência dos estudantes do Ensino Médio. Sobre alguns dos resultados desse importante projeto, cf.: Santos, Domingues e Oliveira (2018).

desenvolvimento da sociedade, senti a necessidade de criação de um espaço direcionado especialmente às estudantes negras, um ambiente onde, para além de incentivá-las e orientá-las a se empenharem por suas demandas, houvesse diálogo, apoio, acolhimento e integração para abordar e discutir assuntos relacionados ao meio feminino.

Assim, no intuito de fortalecer estudos e diálogos que desconstruam o racismo e as diversas outras formas de opressão no espaço escolar, em 2018 materializei o coletivo feminista “Fala Miga”, que surgiu com a proposta de fortalecer as discussões em torno das questões raciais e contribuir para a (re)construção da identidade e desnaturalização de práticas racistas, não só no ambiente escolar, mas a partir desse espaço. A atuação do Coletivo estimulou reflexões acerca da Lei nº 10.639/2003, entendida como tentativa de correção das desigualdades históricas que incidem sobre a população negra no Brasil, um estímulo contra o silenciamento imposto sobre sua trajetória.

A minha história de vida, incontáveis vezes vítima de racismo, atada a inquietações em torno das desigualdades sociais e à realidade das salas de aula que conheci como aluna de educação básica, graduação e pós-graduação, e também à experiência da profissão de professora, motivou meu interesse em discutir relações étnico-raciais, racismo e educação antirracista, bem como em analisar a reverberação da Lei nº 10.639/2003 em uma escola pública no Sul de Minas Gerais.

Como afirma Djamilia Ribeiro (2019):

É importante ter em mente que para pensar soluções para uma realidade, devemos tirá-la da invisibilidade. Portanto, frases como “eu não vejo cor” não ajudam. O problema não é a cor, mas seu uso como justificativa para segregar e oprimir. Vejam cores, somos diversos e não há nada de errado nisso – se vivemos relações raciais, é preciso falar sobre negritude e também sobre branquitude. (RIBEIRO, 2019, p. 30)

A presente pesquisa se justifica em razão da importância de se discutir as desigualdades sociais enquanto mecanismos que entravam o desenvolvimento, atuando na manutenção do racismo estrutural, e não somente por uma pesquisadora negra em busca da discussão de um problema no campo de sua atuação, a educação - fundamental para o acesso à equidade e a garantia da igualdade social -, mas pela urgência de analisar, expor, investigar e compreender as intervenções ou a falta delas, que implicam na problemática social vivenciada no Brasil.

1.2 Apresentação do tema da pesquisa

Sob a perspectiva de que o ambiente escolar “não é apenas o ‘lugar’ onde os alunos são alfabetizados ou obtêm informações por meio das disciplinas escolares, mas também a instituição em que se aprendem conteúdos sociais e culturais associados a comportamentos, valores e ideários políticos” (BITTENCOURT, 2009, p. 106), isto é, um espaço institucional, público e político que envolve a sociedade e todas as suas perspectivas, buscamos neste trabalho, ao adotar uma perspectiva interseccional e decolonial, analisar a Lei nº 10.639/2003 como estratégia de reação à construção hegemônica da sociedade.

No Brasil, a partir dos anos 2000, surge um conjunto de leis considerado indutor de uma política educacional voltada à afirmação da diversidade cultural e à educação das relações étnico-raciais nas escolas. A Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas nas escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 2003), por exemplo, é uma delas.

Segundo Silva (2013):

Essa lei visa que se trabalhe a cultura afro-brasileira e africana de uma forma positiva, desconstruindo a imagem dos afrodescendentes brasileiros como os “ex-escravo” e dos africanos como grupos tribais que enfrentam a miséria e a fome, como vem sido mostrado nos livros didáticos. O objetivo é mostrar que o afrodescendente tem um lugar na sociedade brasileira e que não é o ex-escravo, mas um cidadão, com acesso a todos os direitos, riquezas e espaços de poder que o país oferece (SILVA, 2013, p. 141).

A trajetória e aprovação da referida lei integra a luta pelo enfrentamento do racismo e combate às desigualdades raciais na sociedade brasileira, que tem como protagonista o Movimento Negro, que de acordo com Domingues (2007), pode ser compreendido como:

[...] a luta dos negros na perspectiva de revolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que 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, são utilizadas não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas (DOMINGUES, 2007, p. 102).

Nas palavras de Lélia Gonzalez (2020), militante do movimento negro, filósofa, antropóloga, professora e feminista precursora:

O Movimento Negro Unificado se define como um movimento político de reivindicação sem distinção de raça, sexo, educação, crença política ou religiosa e sem fins lucrativos. Seu objetivo é a mobilização e organização da população negra brasileira em sua luta pela emancipação política, social, econômica e cultural, que tem sido obstada pelo preconceito racial e suas práticas. Ao mesmo tempo, o Movimento

Negro Unificado também se propõe denunciar as diferentes formas de opressão e exploração do povo brasileiro como um todo. Tendo como ponto de partida seu programa de ação, tenta articular os problemas específicos dos negros com os problemas gerais do povo brasileiro (GONZALÉZ, 2020, p. 119).

De acordo com Gonzaléz (2020, p. 122), “o principal objetivo do movimento é obviamente a luta contra o racismo”. No entanto, a autora pontua discussões acerca da participação ativa das mulheres, ao ressaltar a visibilidade e o protagonismo da presença nos grupos étnicos e ao enfatizar que essa participação leva as mulheres à consciência acerca da discriminação sexual. Nessa perspectiva, a autora tece críticas aos companheiros de movimento.

Nossos parceiros do movimento reproduzem as práticas sexistas do patriarcado dominante e tentam nos excluir da esfera de decisão do movimento. E é justamente por esse motivo que buscamos o movimento de mulheres, a teoria e a prática feministas, acreditando poder encontrar ali uma solidariedade tão cara à questão racial: a irmandade (GONZALÉZ, 2020, p. 148).

Nesse processo, Gonzaléz (2020) denuncia as práticas de exclusão, invisibilidade e dominação racistas que as mulheres negras encontram no movimento de mulheres, justificando a alternativa de organização a partir dos grupos étnicos.

Em diálogo com esses debates, no intuito de desnaturalizar a invisibilidade da cultura e história da população negra, de fortalecer tanto os estudos e diálogos que desconstruam o racismo e as diversas formas de preconceito e discriminação – dentre eles, o racial –, quanto os caminhos das relações raciais nos espaços escolares, buscamos analisar as relações étnico-raciais no âmbito do desenvolvimento social, demonstrando a urgência que há de se romper com o silenciamento acerca do racismo estrutural. Ainda, trata-se também de que a criação da Lei nº 10.639/2003 colocou em evidência o fato de que a sociedade brasileira vive a precarização do reconhecimento da cultura e da história de negros e negras.

A desigualdade racial no Brasil é proveniente do racismo estrutural, fenômeno social que historicamente insere a população negra brasileira sob condições subalternas no processo de desenvolvimento. Nesse sentido, o racismo, presente nas relações sociais do Brasil desde o processo de escravização, estrutura as desigualdades e nega direitos à população negra.

Como bem pontuou Almeida (2020), o racismo é sempre estrutural, ou seja, é um elemento que se desenvolve no cerne político e econômico da sociedade brasileira, um processo histórico no qual:

O racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida contemporânea. De tal sorte, todas as outras classificações são apenas modos parciais - e, portanto, incompletos - de conceber o racismo (ALMEIDA, 2020, p. 21).

O uso do termo “estrutura” é assim sintetizado por Almeida (2020):

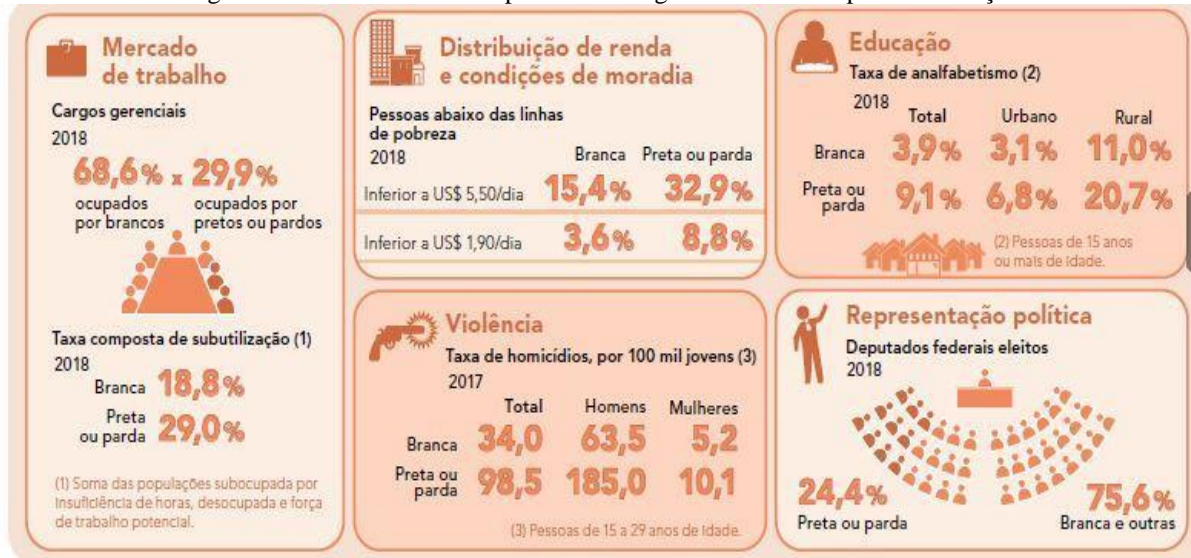
[...] não significa dizer que o racismo seja uma condição incontornável e que as ações e políticas institucionais antirracistas sejam inúteis; ou, ainda, que indivíduos que cometem atos discriminatórios não devam ser pessoalmente responsabilizados. Dizer isso seria negar os aspectos social, histórico e político do racismo. O que queremos enfatizar do ponto de vista teórico é que o racismo, como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática. Ainda que os indivíduos que cometam atos racistas sejam responsabilizados, o olhar estrutural sobre as relações raciais nos leva a concluir que a responsabilização jurídica não é suficiente para que a sociedade deixe de ser uma máquina produtora de desigualdade racial (ALMEIDA, 2020, p. 50-51).

Neste sentido, Djamila Ribeiro (2019, p. 9) ressalta que “o primeiro ponto a entender é que falar sobre racismo no Brasil é, sobretudo, fazer um debate estrutural”, portanto, é fundamental abordar a perspectiva histórica, a partir do processo de escravização e suas consequências. O racismo é um processo no qual as condições da desigualdade racial estão sendo produzidas social, histórica, política e economicamente, logo, deve-se considerar que a população negra, durante quase quatro séculos, foi tratada unicamente como mercadoria, sendo privada de acesso a direitos básicos, tal como a educação.

Ao se analisar essas questões, é possível verificar que o racismo foi – e continua sendo – o elemento característico da nacionalidade brasileira, de modo que ele não se reproduziria se não houvesse relações estáveis que lhe dessem condições para a sua reprodução. Diante disso, a educação configura-se como um dos campos de conflito, atuando na propagação das desigualdades e, assim, por consequência, na manutenção do racismo, como evidenciam os Estudos e Pesquisas – Informação Demográfica e Socioeconômica⁹, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2019), que apresentam uma análise de dados a partir das desigualdades sociais por cor ou raça, conforme Figura 1, apresentada a seguir.

⁹ Consta no documento que, por decisão editorial, esta publicação foi divulgada em duas partes, quais sejam: a primeira corresponde ao presente informativo, com os principais resultados do estudo “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil”; e a segunda é constituída por notas técnicas, contendo a lista de referências das obras citadas e um glossário com as conceituações consideradas essenciais para a compreensão de tais resultados.

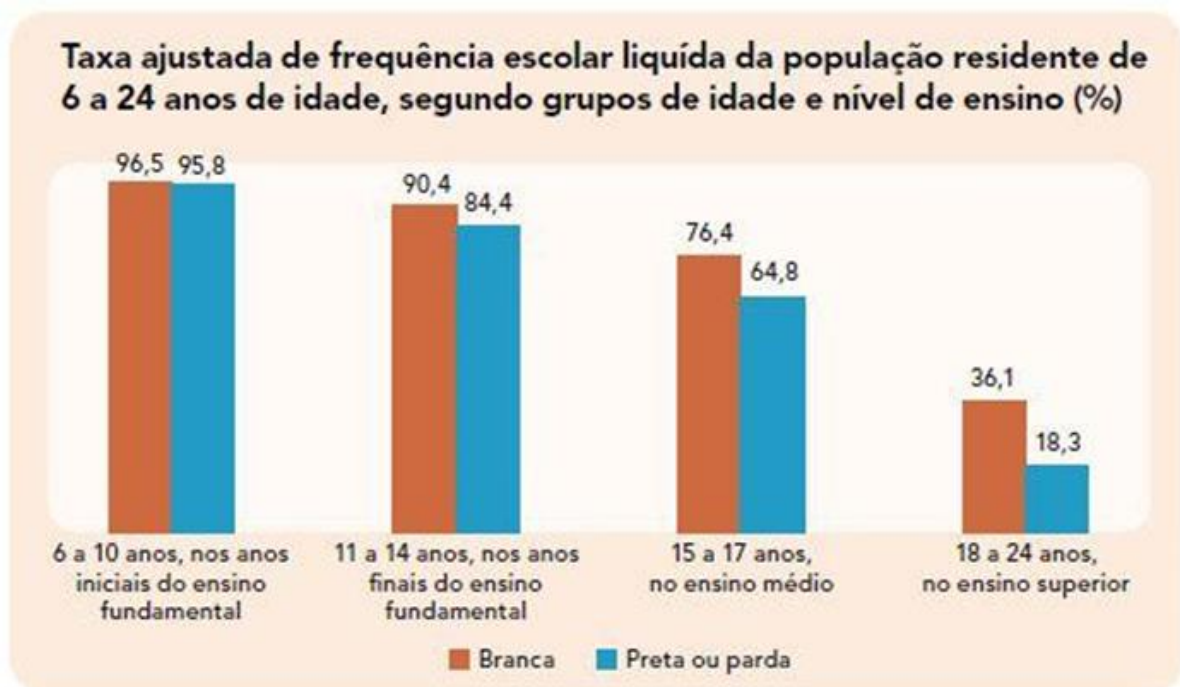
Figura 1 - Análise de dados a partir das desigualdades sociais por cor ou raça



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2019, p. 1)

A referida pesquisa indica que a taxa de analfabetismo da população preta ou parda, entre os anos de 2016 e 2018, passou de 9,8% para 9,1%, havendo também um crescimento na proporção de pessoas de 25 anos ou mais que possuíam pelo menos o Ensino Médio completo, o que corresponde a 40,3%; contudo, a pesquisa também aponta que os indicadores, apesar do crescimento, permanecem aquém daqueles analisados na população branca. Esse movimento foi seguido por mudanças nos índices de acesso à educação, conforme mostra a Figura 2, a seguir.

Figura 2 - Taxa de frequência escolar, segundo grupos de idade e nível de ensino



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2019, p. 7)

Vale a pena ressaltar que o cenário da educação no Brasil, entre os anos de 2020 e 2021, sofreu as consequências da pandemia de COVID-19, que segundo a Síntese de Indicadores Sociais do IBGE (2021), representou não somente uma crise sanitária de proporções históricas, mas também resultou na maior adversidade, até então, enfrentada pela educação básica brasileira¹⁰, agravando ainda mais o cenário de desigualdade educacional já existente no país.

Verifica-se que o direito à educação não garante necessariamente a permanência de estudantes de cor preta e parda no espaço escolar. O contexto histórico demonstra que o sistema educacional brasileiro é elitista e excludente, delimitando quem pode ou não ter acesso à educação e permanência nos espaços escolares.

Para Aranha (2006),

[...] estudar a educação e suas teorias no contexto histórico em que surgiram, para observar a concomitância entre suas crises e as do sistema social, não significa, porém, que essa sincronia deva ser entendida como simples paralelismo entre fatos da educação e fatos políticos e sociais. Na verdade, as questões de educação são engendradas nas reações que se estabelecem entre as pessoas nos diversos segmentos da comunidade. A educação não é, portanto, um fenômeno neutro, mas sofre efeitos do jogo do poder, por estar de fato envolvida na política (ARANHA, 2006, p. 24).

O sistema educacional brasileiro passou por diversas reformas, que se mostraram paliativas; a estrutura educacional que privilegia a educação da elite em detrimento da educação popular se arrastou até a Constituição Federal de 1988 que, embora tardiamente, reconheceu a diversidade da população brasileira e tornou o racismo um crime inafiançável e imprescritível. A “Constituição Cidadã” embasou a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, a Lei nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996 e que, anos depois, foi acrescida da já referida Lei nº 10.639/2003. Porém, a discrepância em relação à educação brasileira persiste ao longo da história. Logo, é indispensável que se coloque em pauta a origem social da desigualdade, a fim de que se compreendam as necessárias reivindicações históricas do Movimento Negro.

Decerto que políticas educacionais afirmativas são fundamentais para dismantlar a estrutura do racismo, mas não acreditamos apenas nos métodos educacionais para tal. Precisamos nos colocarmos como parte do problema; por isso, é fulcral que se reconheça o papel da educação na reprodução do racismo, de modo a diferenciar e a nomear as formas de opressão e a assumir a responsabilidade ética de transformar o silenciamento em ação.

¹⁰ O sistema educacional brasileiro está legalmente organizado em dois níveis, a saber: educação básica e educação superior. A educação básica, por sua vez, divide-se em três níveis: Educação Infantil, que compreende formalmente a faixa de 0 a 5 anos de idade; Ensino Fundamental, de 6 a 14 anos de idade; e Ensino Médio, de 15 a 17 anos de idade.

1.3 Apresentação do objeto e problematização da pesquisa

No Brasil, nos últimos anos, o debate e a produção de conhecimento acadêmico científico acerca das relações étnico-raciais se fortaleceram, de forma a evidenciar reflexões fundamentais para a compreensão das maneiras pelas quais o racismo se apresenta na sociedade brasileira, ou seja, travando o desenvolvimento social.

Entende-se que o modelo de desenvolvimento presente na nossa sociedade está racialmente estruturado para atender às demandas da supremacia branca e sustentá-la. em outras palavras: o modelo de desenvolvimento social que nos forma é estruturalmente racista. Conforme afirma Almeida (2020, p. 50), “o racismo se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica” e está intimamente conectado ao modelo de desenvolvimento vigente na sociedade brasileira, que só se sustenta porque é racializado. Assim, partindo desse pressuposto, para se repensar o atual modelo de desenvolvimento, é necessário reestruturar as relações sociais e raciais no Brasil.

Diante disso, acreditamos que um dos caminhos possíveis para enfrentar a estruturação de uma sociedade pautada na hierarquização das raças é a educação, historicamente entendida como eixo de sustentação antirracista pela luta do Movimento Negro. Deste modo, a educação configura-se como um instrumento a partir do qual podemos repensar as relações racializadas de poder e, com isso, conseqüentemente, repensar o desenvolvimento.

Vale ressaltar que a educação, por si só, não consegue alcançar e alterar o cerne das relações de poder de decisão política e econômica na sociedade. No entanto, promove acesso, reflexão e prepara os sujeitos para combater o racismo e as demais formas de opressões presentes. Assim, discutir o modo como o racismo vem sendo desnaturalizado no âmbito da educação é algo que incide sobre o desenvolvimento.

O espaço de pesquisa do presente estudo é uma escola pública, que possui educação básica, ou seja, oferece Ensino Fundamental - anos finais, Ensino Médio em Tempo Integral e Regular Noturno e também Educação para Jovens e Adultos (EJA). A instituição escolar foi fundada em 1964 para suprir a demanda da população rural e periférica, bem como para instruir filhos(as) dos(as) trabalhadores(as) que se empenharam na construção da linha ferroviária regional nesse período, de acordo com o Projeto Político Pedagógico - PPP (2022) da escola, que, de acordo com a explicação de Vasconcelos (2004),

É o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (VASCONCELLOS, 2006, p. 169).

Ou seja, trata-se de um documento que prevê ações, de modo a intervir na prática pedagógica cotidiana, sintetizando e norteando as atividades, haja vista que deve ser embasado na realidade da escola, de seus estudantes e em sua história.

Situada em área central do município, a escola foi instalada em caráter provisório, com estrutura metálica precária, tendo sido construída como um grupo escolar municipal. Em 1973, passou a ser uma escola estadual, oferecendo Ensino Médio a partir do ano de 2007 e, desde 2018, possui Ensino Médio em Tempo Integral.

É sob esse contexto que está inserido o problema de pesquisa, que tem como questão norteadora a seguinte indagação: Como a Lei nº 10.639/2003 é aplicada e reverbera em uma escola pública no Sul de Minas Gerais?

O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar a aplicação da Lei nº 10.639/2003, a partir dos aspectos teóricos e práticos, em uma escola pública no Sul do estado de Minas Gerais.

Os objetivos específicos compreendem:

I – analisar como a Lei nº 10.639/2003 reverbera em uma escola pública no Sul de Minas Gerais e;

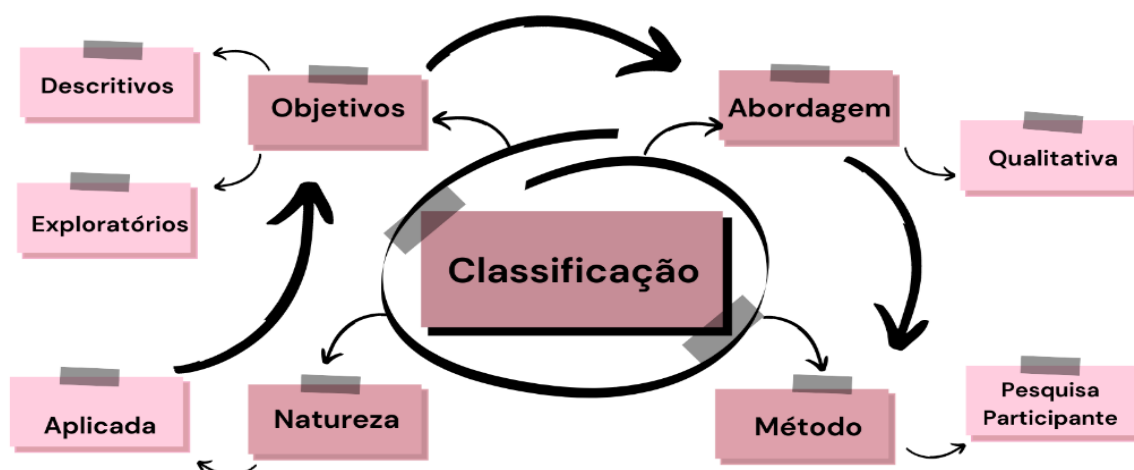
II - discutir as contribuições da educação antirracista enquanto pilar que possibilita repensar o desenvolvimento social.

Isto posto, o foco de análise desta pesquisa é precisamente a Lei nº 10.639/2003 – um artifício de desnaturalização das estruturas racializadas – e sua implementação no campo de observação da subjetividade dos corpos negros.

Tendo em vista a problemática supracitada, trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, com objetivos exploratórios e descritivos, sendo a sua abordagem qualitativa, por meio do método da Pesquisa Participante (PP).

A classificação da pesquisa pode ser representada conforme evidencia a Figura 3, a seguir:

Figura 3 - Classificação da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Segundo Brandão e Streck (2006, p. 12), a técnica da pesquisa participante deve ser considerada como um “repertório múltiplo e diferenciado de experiências de criação coletiva de conhecimentos, destinados a superar a oposição sujeito/objeto no interior de processos que geram saberes e na sequência de ações que aspiram gerar transformações”, aspirando ação educativa, que justifica o processo de construção da informação na pesquisa empírica, seja por meio da técnica participante em rodas de conversa e em oficinas no espaço de estudo, seja por questionários semiestruturados aplicados tanto a estudantes do Ensino Médio do ano letivo de 2022 e concluintes do Ensino Médio entre o ano de 2018 e 2021 da escola em questão, quanto a professores(as) do Ensino Médio e à equipe gestora.

A prática da pesquisa participante, tal como assegurada por Schmidt (2006), é capaz de aglutinar em torno de si tanto a reflexão epistemológica quanto a apreensão crítica das dimensões éticas e políticas das pesquisas de campo. Assim, a pesquisa participante se configura como uma metodologia que promove uma relação com o outro próximo à ideia de comunidades interpretativas, que “integrem o conhecimento científico, o pensamento do senso comum, os saberes populares e a mídia para um confronto dos problemas sociais em nível local, nacional ou internacional” (SCHMIDT, 2006, p. 13).

No que concerne à ação educativa, Paulo Freire (1921-1997) foi um influenciador da pesquisa participante por meio de seus inúmeros trabalhos relativos à educação popular. A partir dessa visão, Paulo e Brandão (2018, p. 266) definem que “a Educação Popular Freiriana, fundamento da pesquisa participante, busca a unidade entre a teoria e a prática na construção das práxis libertadoras”.

Tal aspecto nos inspira a apreciar a ação politizadora, um dos princípios da Educação

Popular Freiriana, que vincula a pesquisa como prática de participação dos sujeitos no processo de conhecimento.

O questionário de caráter exploratório, elaborado por meio da plataforma Google Formulários com perguntas fechadas, abertas e semiabertas, foi enviado aos egressos (referentes aos anos de 2018 a 2021) do Ensino Médio e aos estudantes do Ensino Médio no ano de 2022, bem como ao corpo discente e a equipe gestora, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esses itens foram encaminhados via *e-mail* ou pelo aplicativo de conversas WhatsApp, com a ressalva de que o objetivo do questionário seria a produção de dados para utilização, estritamente, em âmbito acadêmico, e que em nenhum momento seria necessária a identificação dos participantes da pesquisa.

A apresentação deste trabalho encontra-se estruturada em capítulos, sendo o primeiro a introdução, vista anteriormente e organizada em partes.

O segundo capítulo, sob o título “Racismo e Desenvolvimento no Brasil”, apresenta uma breve discussão acerca do entendimento do conceito de desenvolvimento, bem como aborda o conceito de raça, a exclusão da questão racial pela sociedade e seus desdobramentos, enfatizando a importância de uma abordagem interseccional.

O terceiro capítulo, intitulado “A Lei nº 10.639/2003 como estratégia de desnaturalização da existência do racismo e possibilidade de educação antirracista”, é centrado na discussão acerca do racismo estrutural, bem como na análise da implementação e da aplicação da Lei nº 10.639/2003 e no fundamental papel da educação antirracista no desenvolvimento social, apresentando aspectos históricos da desigualdade racial a partir de dados estatísticos. De maneira concomitante, aborda práticas pedagógicas que, usadas dentro e fora da sala de aula, no espaço escolar e no âmbito da sociedade, contribuem para o processo de desnaturalização das estruturas racializadas.

O quarto capítulo, denominado “Procedimentos metodológicos, análise e interpretação dos dados, resultados e discussão”, propõe apresentar os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, o desenvolvimento e a contribuição teórica da análise, contextualizando o espaço da escola em que ocorreu a investigação, bem como apresentando os resultados e discussão da pesquisa de campo e o desdobramento analítico, em busca de responder aos objetivos iniciais do estudo.

Por fim, constam as Considerações Finais deste estudo, a partir dos dados obtidos na pesquisa.

2 RACISMO E DESENVOLVIMENTO NO BRASIL

2.1 Desenvolvimento: uma breve abordagem

Existe uma grande controvérsia a respeito do conceito de desenvolvimento, que orienta a ideologia de progresso e evolução. Fernando Correa Prado (2020, p. 33) aponta que, acerca da ideologia, “o ‘desenvolvimento’ tem sido usado – atualmente e há pelo menos uns 70 anos – como um horizonte utópico, um fim em si mesmo, um lugar a ser alcançado, embora pareça sempre fora do alcance”.

No entanto, o que se pode afirmar é que seu entendimento e definição sempre estiveram, de alguma forma, atrelados a progresso econômico. Contudo, vale enfatizar que o desenvolvimento não se restringe a crescimento – aumento do Produto Interno Bruto (PIB), acúmulo de riquezas e modernização, atrelada à industrialização e ao avanço tecnológico –, ele precisa estar, sobretudo, direcionado aos indivíduos e ao contexto em que vivem.

O debate acerca do tema é acirrado, em especial no que se refere ao período pós-Segunda Guerra Mundial, em razão do despertar acerca dos problemas de desigualdades sociais, políticas e econômicas, intensificados com a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no ano de 1945, como aponta Oliveira (2002). Ainda segundo esse autor, com a ONU, intensificaram-se os debates sobre os mecanismos para se alcançar o desenvolvimento.

Atualmente, a teoria do desenvolvimento tem sido abordada sob perspectivas diversas, o que possibilita a ampliação da reflexão em torno do desenvolvimento que orienta a sociedade. Ainda Oliveira (2002, p. 40) enfatiza que, “o desenvolvimento deve ser encarado como um processo complexo de mudanças e transformações de ordem econômica, política e, principalmente, humana e social”. Nesta interpretação, aspectos sociais como acesso à educação, moradia, serviços de saúde, alimentação, oportunidades de emprego, sustentabilidade, enfim, necessidades sociais básicas, angariam espaços de discussão.

Para Sen (2010), o desenvolvimento consiste na liberdade e na eliminação de privações que limitam as escolhas e as oportunidades dos sujeitos de exercerem sua condição de agente. Deste modo, o desenvolvimento precisa ser entendido para além das questões econômicas, portanto, deve ser considerado seu impacto sobre a democracia, liberdades políticas, individuais e coletivas que cada sujeito desfruta.

Oliveira (2002, p. 41) analisa que “o crescimento econômico, apesar de não ser condição suficiente para o desenvolvimento, é um requisito para superação da pobreza e para construção

de um padrão digno de vida”, pois possibilita o consumo e acessos a espaços restritos de acordo com a condição econômica do sujeito.

Relembremos que, no caso da população negra, no período logo após a abolição da escravidão, as mulheres se sobressaíram como força primordial da comunidade, sendo as principais provedoras do sustento da família, com jornadas extensas de trabalho fora e dentro de seus lares.

Em relação à condição imposta às mulheres negras, Lélia Gonzalez (2020) pontua que, com o desenvolvimento, modernização e ampliação dos setores industriais, ocorre a partir de 1950 o processo de crescimento da classe média e, assim, a mulher negra perde espaço na classe operária, devido à escassez de possibilidades atrelada a burocracias e a nível de escolaridade, fatos estes determinantes para a reafirmação da discriminação.

Nesse sentido, tal como afirma Gonzalez (2020, p. 42), a mulher negra, “excluída da participação no processo de desenvolvimento, ficou relegada à condição de massa marginal, mergulhada na pobreza, na fome crônica, no desamparo”. Para a autora, “as exigências do sistema, como um todo, são a explicação fundamental” (GONZALEZ, 2020, p. 42) dos mecanismos utilizados para anular a participação negra na sociedade brasileira. E essa anulação reitera as relações de poder.

Neste sentido, Gonzalez (2020) manifesta:

O que se espera no Brasil não é apenas uma discriminação efetiva; em termos de representações sociais mentais que se reforçam e se reproduzem de diferentes maneiras, o que se observa é um racismo cultural que leva, tantos algozes como vítimas, a considerarem natural o fato de a mulher em geral e a negra em particular desempenharem papéis sociais desvalorizados em termos de população economicamente ativa (GONZALEZ, 2020, p. 42).

A população negra, na estrutura econômica de acumulação em crescimento, sempre esteve como objeto de exploração, tendo sido a base de sustentação da economia brasileira a partir da ilegalidade e expectadora do progresso. No entanto, a superexploração da mulher negra ainda é o principal combustível para que haja a libertação da mulher branca.

Retomemos, agora, a análise de Gonzalez (2020) no tocante ao papel designado à mulher negra:

Quanto à mulher negra, sua falta de perspectiva quanto à possibilidade de novas alternativas faz com que ela se volte para a prestação de serviços domésticos, o que a coloca numa situação de sujeição, de dependência das famílias de classe média branca. A empregada doméstica tem sofrido um processo de reforço quanto à internacionalização da diferença, da “inferioridade”, da subordinação. No entanto, foi ela quem possibilitou e ainda possibilita a emancipação econômica e cultural da patroa (GONZALEZ, 2020, p. 42-43).

É nosso entendimento que o lugar atribuído à população negra faz com que o desenvolvimento – tanto em âmbito social quanto econômico – seja desigual. Não se pode perder de vista que a estrutura da sociedade priva a população sem privilégios do caminho do progresso.

De acordo com o ambientalista indígena Ailton Krenak (2020, p. 61), “o sistema capitalista tem um poder tão grande de cooptação que qualquer porcaria que anuncia vira imediatamente uma mania. Estamos, todos nós, viciados no novo: um carro novo, uma máquina nova, uma roupa nova, alguma coisa nova”.

Essa é, portanto, uma prática divisória da população, em que o acesso ao “novo” torna-se um instrumento de afirmação da classe social abastada. Para muitos, como, por exemplo, os povos indígenas, as consequências dessa busca desenfreada pelo progresso são avassaladoras, de modo que se destrói territórios em nome de uma expansão econômica que muitos entendem como sendo desenvolvimento.

Em complemento, Krenak (2020, p. 62) ressalta que a humanidade tem ciência de que precisa “renunciar às coisas que estão estragando nossa vida no planeta, o problema é que as pessoas querem renunciar a elas por outras coisas mais novas e bonitas”.

Nosso pressuposto é o de que é preciso decolonizar o debate e o entendimento acerca do desenvolvimento, visto que, no Brasil, grupos politicamente minoritários, tais como pessoas indígenas e pessoas negras, sobrevivem no contraste social, encurraladas pela busca e pelas consequências daquilo que a humanidade denomina como progresso da civilização.

Essa concepção sobre o conceito de desenvolvimento – um tema complexo, que demanda discussões contínuas – questiona a autonomia dos indivíduos e seus aspectos sociais, entendendo que o desenvolvimento atende primordialmente ao interesse do controle da sociedade. Portanto, deveria impulsionar uma interação social, fomentando uma participação abrangente, não apenas – e tão somente – de pequenos grupos, mas sim de forma igualitária para toda a sociedade.

2.2 Raça, racismo e desenvolvimento social

A partir dos anos 2000 no Brasil, tanto o debate quanto a produção de conhecimento acadêmico científico sobre as relações étnico-raciais se fortaleceram, evidenciando fundamentais discussões acerca do racismo e de como este se apresenta na sociedade brasileira, ou seja, entavando o desenvolvimento, sobretudo o social.

No âmbito dessa concepção, a situação histórica de subdesenvolvimento presente no país – que atinge especificamente grupos politicamente minoritários, como o de pessoas negras

– acentua as discrepâncias sociais.

Para Furtado (1974)

[...] o subdesenvolvimento deve ser entendido como um processo, vale dizer, como um conjunto de coisas em interação e capazes de reproduzir-se no tempo. [...] É mesmo possível que ele seja inerente ao sistema capitalista; isto é, que não possa haver capitalismo sem as relações assimétricas entre subsistemas econômicos e as formas de exploração social que estão na base do subdesenvolvimento (FURTADO, 1974, p. 95).

Compartilhamos do entendimento externado por Furtado (1974) acerca de que o desenvolvimento precisa necessariamente estar orientado para projetos sociais. Compreendemos, dessa forma, que o desenvolvimento deve alcançar as populações carentes, no sentido de identificar as necessidades sociais e de fortalecer meios de estabelecer qualidade de vida.

Nesse contexto de ampliação das discussões, Kabengele Munanga (2022, p. 117) afirma que “a questão da diversidade e do reconhecimento das diferenças faz parte hoje da pauta de discussão de todos os países do mundo, mesmo daqueles que antigamente poderiam ser considerados como monoculturais e monolíngüísticos”.

Também explica Almeida (2020, p. 195) que o Brasil, ao longo de sua história, não experimentou o desenvolvimento, apenas o crescimento econômico, visto que, “em países como o Brasil, não se poderia pensar em desenvolvimento sem um projeto nacional de que atacasse o racismo como fundamento da desigualdade e da desintegração do país”.

Partindo desse pressuposto, a fim de se repensar o atual modelo de desenvolvimento brasileiro, é fundamental reestruturar as relações raciais de um país historicamente plural – porém, desigual –, sendo importante também que se estabeleça a consciência de que a existência da raça está vinculada a um contexto histórico, ou seja, que existe, com efeito, uma dinâmica institucional que fomenta a produção da raça a partir do parâmetro de sociabilidade, não se tratando, portanto, de uma concepção individualista.

Almeida (2020) conceitua raça como dois registros básicos, que se cruzam e se complementam. Em seus termos: “Como característica biológica, em que a identidade racial será atribuída por algum traço físico, como a cor da pele, por exemplo; Como característica étnico-cultural, em que a identidade será associada à origem geográfica, à religião, à língua ou outros costumes” (ALMEIDA, 2020, p. 30-31).

Isso posto, para uma melhor compreensão acerca do conceito de raça da forma como utilizamos atualmente, faz-se indispensável a discussão sobre o caminho do racismo e seus desdobramentos, debate este que possibilita descortinar a singularidade da racialização das

relações.

Acerca desse contexto, Munanga (2004) pontua que o conceito de raça como empregamos atualmente não tem conceituação biológica, mas é atemporal e carregado de ideologias. O estudioso enfatiza que, em 1684, o francês François Bernier aplicou a raça como conceito para classificar a diversidade humana. Assim, entre os séculos XVI e XVII, na França, o conceito era usado nas relações entre classes sociais, pela nobreza em oposição à população local, a plebe. Ou seja, a partir da ideia de humanismo.

Ainda segundo o autor, no século XVIII, os filósofos iluministas abandonaram o conceito de raça usado nas ciências naturais para classificar as espécies animais e vegetais, tendo passado a empregá-lo para classificar a diversidade humana. Deste modo, essa perspectiva sobre raça legitimou, ao longo dos anos, as relações de hegemonia europeia, orientada na modernidade e na normalização da ideia de identidade. Schwarcz (1993, p. 63) entende que o final desse século configura um debate ainda não resolvido, cujo discurso racial despontou “como variante do debate sobre a cidadania, já que no interior desses novos modelos discorria-se mais sobre as determinações do grupo biológico do que sobre o arbítrio do indivíduo”.

No século XIX, as características morfológicas se tornaram essenciais para a classificação e, já no século XX, segundo Munanga (2004), pesquisas apontaram patrimônios genéticos, concluindo que a raça não é uma realidade biológica, mas um conceito ineficiente para explicar a diversidade humana. Isto é, “biológica e cientificamente, as raças não existem” (MUNANGA, 2004, p. 19).

Assinalados esses aspectos, Munanga (2004) destaca que o problema principal do conceito de raça não está precisamente na ineficaz classificação científica do conceito, tampouco na classificação atribuída a características físicas, mas sim na atribuição de valores realizadas pelos naturalistas. Pois, segundo o autor,

[...] desde o início, eles se deram o direito de hierarquizar, isto é, de estabelecer uma escala de valores entre as chamadas raças. O fizeram erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. Assim, os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e conseqüentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e portanto a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação (MUNANGA, 2004, p. 19).

Sob essa perspectiva, Munanga (2022) enfatiza que, na maioria dos países ocidentais, o racismo é praticado a partir dos conceitos de cultura e identidade. Pois,

[...] as propostas de combate ao racismo não estão mais no abandono ou na erradicação da raça, que é apenas um conceito e não uma realidade, nem no uso dos léxicos cômodos como os de etnia, de identidade ou de diversidade cultural, pois o racismo é uma ideologia capaz de parasitar em todos os conceitos (MUNANGA, 2022, p. 122).

Nesse sentido, no desenvolvimento da sociedade brasileira, o racismo tem sido orientado na perspectiva de sustentar a condição de uma sociedade marcada pela superioridade da branquitude – termo este que denota a posição de privilégio que a população branca possui na sociedade estruturada pelas hierarquias raciais – em prejuízo da subalternização da população negra.

Bento (2002, p. 163) define branquitude enquanto reconhecimento de que raça, como um jogo de valores, experiências vividas e identificações afetivas, define a sociedade. Assim, a branquitude representa a hegemonia dos privilégios das pessoas de pele branca, não a subjetividade, e tem como base o racismo estrutural da sociedade brasileira, agente de sua manutenção e das desigualdades sociais.

Nesta discussão acerca da hierarquização dos indivíduos, é preciso se preocupar com a forma pela qual a sociedade trata as pessoas negras. Qual o lugar social que os negros ocupam na sociedade? O “lugar de fala”, nas palavras da filósofa Djamila Ribeiro (2017) não tem um conceito específico determinado, portanto,

[...] as reflexões e trabalhos gerados nessas perspectivas, conseqüentemente, foram sendo moldados no seio dos movimentos sociais, muito marcadamente no debate virtual, como forma de ferramenta política com o intuito de se colocar contra uma autorização discursiva. Porém, é extremamente possível pensá-lo a partir de certas referências que vem questionando quem pode falar. (RIBEIRO, 2017, p. 58)

Logo, é necessário que se compreenda que o “lugar de fala” é o reconhecimento da pluralidade de existência dos indivíduos. Neste sentido, é possível indagar: Quem são os sujeitos que têm direito à voz em uma sociedade organizada nos princípios da branquitude, da masculinidade e da heterossexualidade?

Embasada em conceitos políticos e sociais do feminismo negro, Ribeiro (2017) apresenta uma discussão fértil, permeada pelo lugar social e pela localização de poder dentro da matriz estruturante da sociedade, pontuando que se deve compreender que o lugar de fala não se refere à vivência, especificamente, ou à experiência individual, mas ao reconhecimento do lugar social ocupado na sociedade. Pois, os sujeitos organizados no poder se entendem como hegemônicos e universais, fazendo com que os grupos marginalizados não ocupem espaço no discurso de poder. Deste modo, todos os indivíduos possuem lugar de fala, visto que este se

refere ao lugar social que eles ocupam.

Ademais, é importante que se discuta também a hierarquização das pessoas negras, o sistema de opressão criado pelo racismo presente na sociedade, denominado como colorismo. A hierarquização desse grupo racial se dá de acordo com os aspectos do fenótipo, marcados por traços negroides, ou seja, relativamente à cor da pele e a aspectos físicos predominantes – tais como lábios, nariz, textura dos cabelos – que caracterizam os corpos negros.

Alessandra Devulsky (2021) destaca o colorismo como uma ideologia, assim como o racismo. E evidencia que:

Enquanto processo social complexo ligado à formação de uma hierarquia racial baseada primordialmente na ideia de superioridade branca, sua razão de fundo atende aos processos econômicos que desenvolvem no curso da história. De um polo a outro, seja ao preterir os traços fenótipos e a cultura associada à africanidade, ou ao privilegiar a ordem imagética da europeidade, sua constituição está ligada ao colonialismo e, indelevelmente, ao capitalismo (DEVULSKY, 2021, p. 30)

Assim, pode-se considerar o colorismo como uma prática ideológica baseada no processo de colonização e vinculada ao racismo, sistema de opressão que situa pessoas racializadas em lugares pré-determinados. Devulsky (2021, p. 23-24) discorre sobre o perfil demográfico brasileiro traçado pelo IBGE e assinala que nesse perfil se inclui como grupo racial negro os também denominados pardos, “[...] que são associados a algum grau de mestiçagem racial, enquanto em contrapartida, não são identificados como brancos por não terem descendência europeia visível em algum traço físico peculiar”.

Ainda segundo Devulsky (2021, p. 38), “[...] ser branco no Brasil significa, assim, ser livre de qualquer parâmetro avaliativo do colorismo”, sendo, portanto, dispensável a explicação acerca da origem. Este estudo revela que, no Brasil, apesar da porcentagem elevada de pessoas que se entendem como negras, ainda é importante que se enfatize que a experiência da negritude não é universal e que a construção da identidade racial, na qual o negro de pele clara também se insere, é complexa. Neste processo, é fundamental que se valorizem aspectos além da cor da pele.

Em seu estudo sobre negritude, o antropólogo Munanga (2015) traz importantes contribuições que nos auxiliam a compreender a dinâmica da construção da identidade. Ele chama a atenção para os critérios ideológicos e os valores culturais, pontos importantes para o conceito de identidade, demarcando:

A situação do mestiço fica mais crítica ainda pela ambivalência racial e cultural da qual ele participa, e sua opção fica geralmente baseada em critérios ideológicos. Também nem todos que participam desse processo vivem plenamente os valores culturais negros ou tentam recuperá-los, pelo menos simbolicamente, como mostra o discurso da negritude. Parece também que os critérios raciais sem consciência ideológica ou política não seriam suficientes para desencadear o processo de formação

da identidade. Nesse sentido, a famosa pergunta – “afinal, quem é negro?” – muitas vezes colocada no atual debate sobre cotas raciais, se refere a essa dificuldade de definir a identidade com base no único critério racial. Como se percebe, o conceito de identidade recobre uma realidade muito mais complexa do que se pensa, englobando fatores históricos, psicológicos, linguísticos, culturais, político-ideológicos e raciais. (MUNANGA, 2015, p. 8-9)

Perseguindo o caminho apontado por Munanga (2015), a (re)construção da identidade deve ser entendida a partir do contexto das relações históricas, do modo como se articula e se manifesta na sociedade. É, portanto, preciso perceber e (re)conhecer os critérios raciais, de modo que não se caia em armadilhas da identidade.

Almeida (2020, p. 32) nos auxilia na problematização das adversidades acerca da construção da identidade, conceituando racismo como “uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio das práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencem”.

De acordo com o autor, o racismo se mantém por meio das instituições responsáveis por alimentarem suas estruturas, visto que não é algo natural, ou seja, é um processo que envolve discriminação, preconceito e formação sistêmica, seguindo os conceitos definidos para raça, relacionando as peculiaridades intelectuais e morais como consequências das características físicas ou biológicas de um determinado grupo. Um exemplo dessa caracterização seria a fantasia de que toda mulher negra sabe sambar. Ou seja, trata-se de uma percepção do imaginário em relação a aspectos factuais, pressupondo – por meio de uma ideia pré-estabelecida e de estereótipos, não de análises – uma decorrência da forma de percepção do imaginário social que conceitua o preconceito. Assim, o corpo negro é rotulado socialmente como marca de identidade.

Quanto à percepção do corpo negro no Brasil, Gonzalez (2020, p. 58) enfatiza que ser uma mulher negra “é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no nível alto de opressão”. No caso do homem negro, a autora adverte: “é objeto da perseguição, repressão e violências policiais” (GONZALEZ, 2020, p. 58).

Nas palavras de Almeida (2020, p. 32): “[...] o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias” associadas ao estabelecimento de diferença.

Nesse sentido, entende o autor que a discriminação racial “é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados” (ALMEIDA, 2020, p. 32). Ele afirma que a discriminação tem como requisito fundamental o poder, que atribui benefícios,

assim como a falta deles, por conta da raça. Trata-se de um processo social reprodutivo e reprodutor que, em sua forma verbal, é uma manifestação do racismo, que cria pessoas sujeitas à vulnerabilidade em detrimento da relação de poder atribuída a outros.

Assim, para que o racismo funcione, é necessário que exista a estrutura social, econômica, jurídica e de Estado, que estabelece o limite comportamental das pessoas; deste modo, diante do racismo, a solução proposta é de ordem jurídica ou educacional. Portanto, é preciso que se discuta o fato de que as políticas de ação afirmativas não sanam o racismo, mas visam promover debates e proporcionar igualdade de oportunidades aos grupos historicamente discriminados ou tradicionalmente excluídos pela sociedade.

Verifica-se que o sistema racista está em constante processo de atualização e, logo, não há como separar as bases que sustentam a tecnologia das raças, atreladas à manutenção da desigualdade. Tal discussão é respaldada por Jessé Souza (2009), que reapresenta uma leitura do Brasil a partir da estrutura de classes, conduzindo-nos por uma forma de pensar a sociedade brasileira e os seus principais problemas por meio de um viés dos processos históricos presentes desde a formação do país, no entanto, ele se debruça sobre os sentidos atribuídos aos sujeitos sociais.

Em 1888, com a abolição legal da escravidão no Brasil – promulgada pela Lei nº 3.353 (BRASIL, 1888), popularmente conhecida como “Lei Áurea”, assinada em 13 de maio de 1888, graças ao protagonismo e ação da população negra escravizada, liberta e livre, ao longo de todo o século XIX –, o processo de pós-abolição apartou a população negra de ter acesso a direitos básicos, fato este muito significativo acerca da estruturação do racismo na sociedade brasileira. Razão pela qual não se pode discutir educação e desenvolvimento no Brasil sem se discutir a desigualdade social existente.

Souza (2009) chama a atenção para o abandono de uma classe já excluída pela sociedade brasileira e fadada ao “esquecimento”, classe esta denominada por ele como a “ralé brasileira”, uma expressão usada para referenciar a classe localizada ainda abaixo dos indicados como “sem privilégios”, ou seja, aqueles situados na base da escala social. Compreendemos que este seja o espaço fadado aos negros, historicamente negligenciados.

[...] o paradoxo da identidade nacional brasileira vai ser materializado, precisamente, com base na impossibilidade, num contexto histórico em que o racismo possui “prestígio científico” internacional, de se construir uma “imagem positiva” para um “povo de mestiços”. O mestiço, o mulato no nosso caso, vai ser, muitas vezes, percebido como uma degeneração das raças puras que o compõem, sendo formado pelo que há de pior tanto no branco quanto no negro enquanto tipos puros (SOUZA, 2009, p. 36).

A partir de uma perspectiva histórica, Souza (2009) discorre sobre a herança, que é

estrutural, dos sujeitos sociais desprovidos de capital econômico e cultural – a “ralé brasileira”. Ele aborda o perigo de se generalizar indevidamente um privilégio de classe, um preconceito, como característica de toda a sociedade: “homogeneíza falsamente a realidade social ao esconder precisamente as causas do privilégio e da dominação social permanente” (SOUZA, 2009, p. 79).

As teorias de Souza (2009) auxiliam-nos a pensar a formação da sociedade brasileira, sua estrutura e desenvolvimento, a partir de dimensões não econômicas. Não que tal autor ignore o processo econômico, o qual faz com que determinados grupos ocupem posições estabelecidas na sociedade, no entanto ele destaca que o maior problema do Brasil é de origem social, logo, denuncia as desigualdades e o abandono da classe de indivíduos desprovidos do capital cultural e econômico.

Desta forma, o autor evidencia o papel do que ele denomina como elite do atraso e do dinheiro, abordando os privilégios da classe média, bem como denunciando a falta de estímulo à “ralé brasileira” abandonada pela sociedade. Ademais, discute o fim da herança do patrimonialismo – que não está presente só na política – e traz para o debate a centralidade da estrutura do racismo e seus efeitos, presentes desde o processo de escravização, tais como herança da desumanização e naturalização da pobreza, e como isso permeia os conflitos de classe.

É sabido que o Brasil foi construído com base na exploração de povos marginalizados, negros e indígenas, e também com a participação direta do Estado, tendo sido o último país das Américas a abolir a escravidão. E, após este processo, não foram pensadas medidas para que, de fato, a população negra e os povos originários fossem incluídos na sociedade e no processo de industrialização brasileira. Assim, por ser um processo estrutural, o racismo é também um processo histórico.

Deste modo, o racismo não é apenas um ato ou um conjunto de atos discriminatórios, é um processo em que as “condições de subalternidades e de privilégios se distribuem entre grupos raciais, se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas” (ALMEIDA, 2020, p. 34).

Ignacy Sachs (2008) enfatiza:

[...] o conjunto da população também deveria ter iguais oportunidades de acesso a serviços públicos, tais como educação, proteção à saúde e moradia. [...] A educação é essencial para o desenvolvimento, pelo seu valor intrínseco, na medida em que contribui para o despertar cultural, a conscientização, a compreensão dos direitos humanos, aumentando a adaptabilidade e o sentido de autonomia (SACHS, 2008, p. 39).

Deve-se considerar a educação e o espaço escolar como pilares importantes para se desmantelar as desigualdades históricas que incidem sobre a população negra no Brasil. Porém, a educação enfrenta os limites impostos por essa mesma sociedade racista, na qual a representatividade do negro é novamente negligenciada, já que “o campo educacional foi um dos espaços que mais demonstrou a desigualdade racial existente no país” (CRUZ, 2017, p. 48).

O racismo foi – e continua sendo! – o aspecto constitutivo da nacionalidade brasileira, de modo que não se reproduziria se não houvesse relações estáveis que lhe dessem condições favoráveis para a sua reprodução. Diante disso, a educação configura-se como um dos campos de conflito, já que atua na propagação das desigualdades, haja vista que nem todas as pessoas a ela têm acesso, e assim, por conseguinte, ela atua, com efeito, na manutenção do racismo.

Sen (2010) discute o desenvolvimento ao privilegiar o aspecto social, atrelado às oportunidades de liberdade individual. Em suas palavras: “O que as pessoas conseguem realizar é influenciado por oportunidades econômicas, liberdades políticas, poderes sociais e por condições habilitadoras, como boa saúde, educação básica e incentivo e aperfeiçoamento de iniciativas” (SEN, 2010, p. 18). Para o autor, a fim de que as habilidades de um indivíduo sejam promovidas, é necessário que haja “a junção de liberdades políticas, facilidades econômicas, oportunidades sociais, garantias de transparência e segurança protetora, nomeadas por ele como “liberdades instrumentais” (SEN, 2010, p. 58-60).

Diante disso, acreditamos que um dos caminhos possíveis de enfrentamento da estruturação de uma sociedade pautada na hierarquização racial seja a educação, um instrumento a partir do qual podemos repensar as relações racializadas de poder e, assim, conseqüentemente, repensar o desenvolvimento.

Vale ressaltar que educação e desenvolvimento se conectam, no entanto, a primeira, por si só, não consegue alcançar e alterar o cerne das relações de poder de decisão política e econômica. Mas é certo que ela promove oportunidades, reflexão e prepara os sujeitos para combater o racismo e as demais formas de opressões presentes na sociedade. Assim, discutir o modo como a estrutura do racismo vem sendo desnaturalizado, no âmbito da educação, é algo que incide sobre o desenvolvimento.

Sob essa perspectiva, o acesso à educação antirracista e de qualidade é um ponto importante e necessário para que exista o real desenvolvimento social, porém, é fundamental atentar-se ao histórico do sistema educacional brasileiro, que é elitista e excludente, delimitando quem pode ou não o acessar.

Diante do exposto, quais são, de fato, os lugares ocupados pela população negra ao longo do desenvolvimento da sociedade brasileira? É necessário que se compreenda que os

lugares de subalternidade em que os negros estão inseridos evidenciam que a escravidão determinou e ainda determina o destino social desses corpos. Assim, é preciso que se articulem os elementos a partir do longo período de escravização dos corpos negros e no Brasil pós-abolição, de forma que se compreenda que o processo de inserção do negro na sociedade se deu de forma desigual, com base na discriminação racial, indicando os lugares que deveriam ou não serem ocupados por corpos negros.

Interessa-nos, aqui, demarcar que as restrições impostas pela falta de oportunidade, afirmada na baixa escolaridade, desemprego, subutilização do trabalho, aliada à informalidade e baixos rendimentos, reforçam a percepção pela cor, bem como demarcam as possibilidades e acentuam a concepção sobre os corpos negros. Constitui-se, assim, o discurso da meritocracia descrito desta forma por Sueli Carneiro (2005):

Sendo a constituição do sujeito político negro uma das maiores interdições interpostas aos negros da qual derivaria a promoção coletiva desse segmento social, essas trajetórias põem em questão os processos de cooptação e de negação da racialidade negra, disponíveis aos negros na sociedade brasileira em que o projeto individual, a admissão a-crítica da meritocracia, a rendição ao individualismo e a retórica do esforço pessoal reiteram, para a maioria que não chega lá, a ideia da anemia da vontade, do comodismo, da autoindulgência. O preço que é pedido e pago para os “vencedores” é a corroboração da incompetência dos demais. Em muitos casos, as possibilidades ou acenos de mobilidade individual são convites de renúncia à memória coletiva da exclusão histórica, ao pertencimento racial. (CARNEIRO, 2005, p. 152)

Ora, o discurso da meritocracia, como apontado Carneiro (2005), é, além de individualista, combustível para encobrir e perpetuar as desigualdades sociais, ao disfarçar como virtude uma vantagem injusta. A justiça da meritocracia impede acessos, como, por exemplo, à educação, não só à superior como também à básica, extremamente necessária para a progressão social, mas estatisticamente fora do alcance da classe trabalhadora desprovida de privilégios.

Para Carneiro (2011, p. 101-103), esse mecanismo imposto pela sociedade faz com que as condições históricas desapareçam, deste modo, “os excluídos, de vítimas, se tornam réus. Nessa armadilha em que o individualismo liberal nos enreda, a mobilidade social individual de uma pessoa negra é utilizada contra o seu próprio grupo racial reiterando os estigmas que o atinge”. Ou seja, dessa forma, o que se sustenta é a ideia de que o acesso é sim possível e até mesmo inevitável para aquele que se dedica, o que coloca em jogo os dados estatísticos que expõem a questão da desigualdade racial persistente na sociedade brasileira.

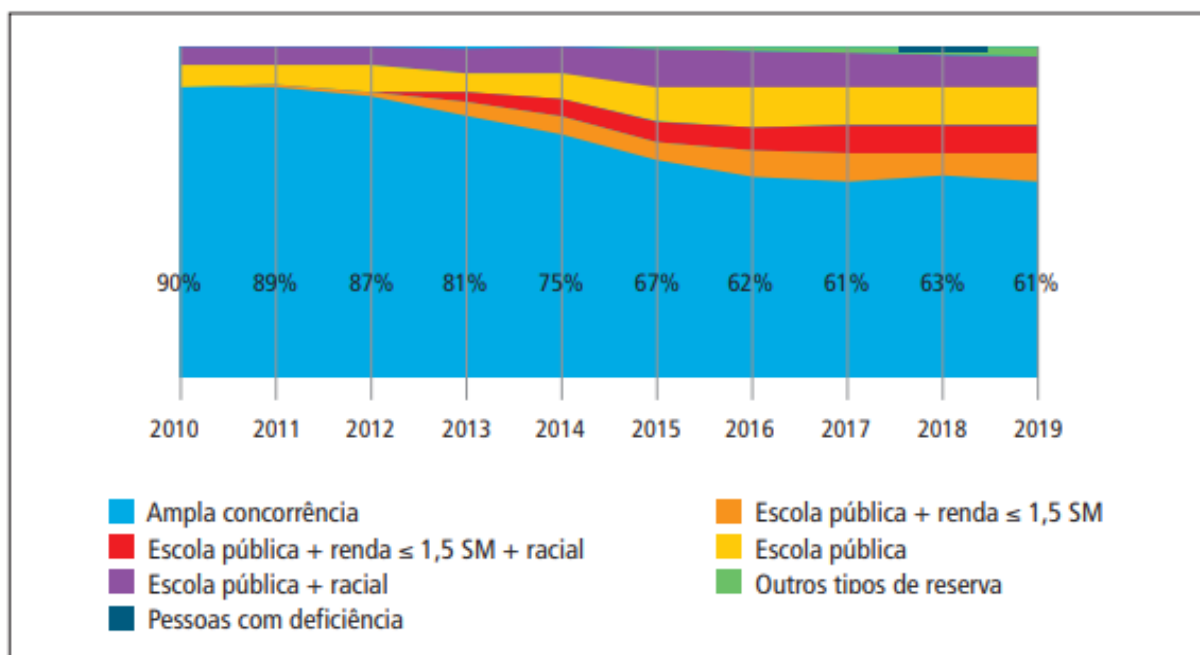
Nesse sentido, Carneiro (2011, p. 102) explicita que “o negro ‘bem-sucedido’ torna-se a exceção que confirma a regra discriminatória: se um consegue, os demais não se esforçaram o suficiente”. As afirmações da autora embasam a resistência e o reconhecimento de que as

evidências de desigualdade racial não podem ser negadas, e que a reivindicação de políticas de ação afirmativas, tais como as cotas, é importante e “não desqualifica o grupo negro” (CARNEIRO, 2011, p. 102).

A aprovação em 2012 da Lei nº 12.711 (BRASIL, 2012), popularmente conhecida como Lei de Cotas, tem como objetivo proporcionar maior igualdade de oportunidades para grupos historicamente em desvantagem. Assim, há 10 anos, este dispositivo legal amplia, paulatinamente, o acesso ao Ensino Superior no Brasil, proporcionado à nova geração de pessoas pretas o rompimento parcial de barreiras impostas pelo extenso período de escravização dos corpos negros e, assim, estreita as lacunas da desigualdade racial ainda existente no país.

No entanto, mesmo as pessoas negras sendo maioria na população brasileira, elas ainda têm baixa representatividade no meio acadêmico, como mostra o gráfico da Figura 4, a seguir, com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep e Censo da Educação Superior, referentes à porcentagem de ingressantes em cursos presenciais nas universidades federais por tipo de vaga acionada entre 2010 e 2019. Tais dados são do resumo executivo da Pesquisa de Avaliação das políticas de ação afirmativa no Ensino Superior no Brasil: resultados e desafios futuros, coordenada pelo LEPES – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ e pela Ação Educativa (2022).

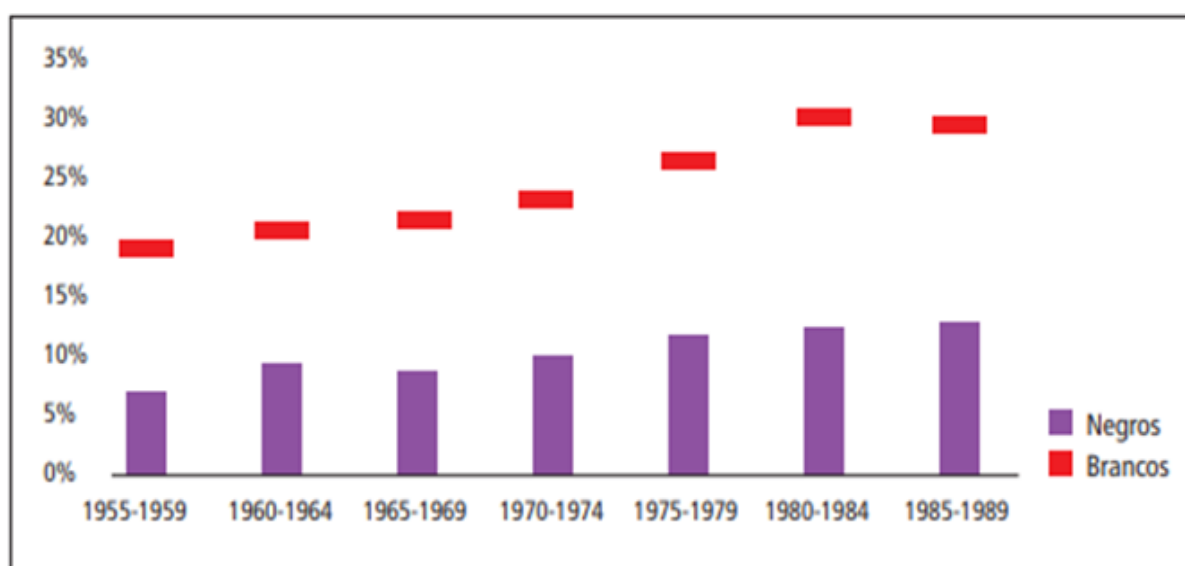
Figura 4 - Ingressantes em cursos presenciais nas universidades federais por tipo de vaga acionada – Brasil, 2010-2019 (%)



Fonte: Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior da UFRJ – LEPES e Ação Educativa (2022, p. 9)

O estudo apresenta que, dentre os anos de 2010 e 2019, houve um aumento expressivo na participação de ingressantes cotistas nas universidades federais de Ensino Superior do Brasil, que atualmente corresponde a acerca de 30% dos estudantes. Ainda, a pesquisa expõe que só recentemente pôde se perceber a redução da lacuna entre os diplomados de grupos branco e negro. Os resultados obtidos evidenciam que os nascidos a partir da década de 1980 dispõem de três vezes mais chances de terem um diploma de educação superior do que as pessoas nascidas nos anos de 1950, conforme mostra o gráfico apresentado na Figura 5, a seguir.

Figura 5 - Distribuição de pessoas com Ensino Superior ou mais concluído por corte de nascimento e cor/raça – Brasil, 2019



Fonte: Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior da UFRJ – LEPES e Ação Educativa (2022, p. 11)

O gráfico acima anuncia o tímido aumento de pessoas negras com Ensino Superior concluído, a partir do ano de nascimento, entre 1955 e 1989, fato que atribuímos à expansão das oportunidades de acesso, intimamente relacionada com políticas educacionais e sociais que surgiram, especialmente, a partir da década de 1990.

Já nos anos 2000, as políticas afirmativas visando à reparação de direitos e ao combate à desigualdade de acessos e à segregação históricas foram intensificadas. Assim, por exemplo, foi sancionada a já supramencionada Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, a Lei de Cotas, principal política afirmativa de acesso ao Ensino Superior, que, após uma década em vigor, passou por reavaliação no ano de 2022, conforme determina o Art. 7º da redação dada pela Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016), que altera a Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012).

Contudo, apesar de suas limitações, como, por exemplo, a dificuldade para que haja a permanência dos estudantes cotistas nas universidades, a referida lei é uma conquista a ser comemorada, haja vista se tratar de uma reparação histórica.

3 A LEI Nº 10.639/2003 COMO ESTRATÉGIA DE DESNATURALIZAÇÃO DA EXISTÊNCIA DO RACISMO E COMO POSSIBILIDADE DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

3.1 Contextualização histórica da educação no Brasil

O contexto histórico da educação no Brasil, sua possibilidade de análise e dimensão, em consideração aos fatos, faz-se importante mediante as conjunturas, muitas vezes, despercebidas ou de pouca influência para o processo de análise interdisciplinar. Não é por acaso que, historicamente, a educação brasileira, assim como seu processo de funcionamento, fomenta a discussão sobre rupturas e continuidades no desenvolvimento da sociedade e, por consequência, revela que a influência da contextualização dos fatos em análise é essencial para que haja a sua compreensão.

Aranha (2006) chama a atenção para a importância de se estudar a educação sob o contexto histórico em que surgiu, pois,

[...] observar a concomitância entre suas crises e as do sistema social, não significa, porém, que essa sincronia deva ser entendida como simples paralelismo entre fatos da educação e fatos políticos e sociais. Na verdade, as questões de educação são engendradas nas reações que se estabelecem entre as pessoas nos diversos segmentos da comunidade. A educação não é, portanto, um fenômeno neutro, mas sofre efeitos do jogo do poder, por estar de fato envolvida na política (ARANHA, 2006, p. 24).

No Brasil, inicialmente, a educação esteve estreitamente vinculada à política colonizadora do sistema de ensino dos jesuítas, que apresentava um grupo de escolas de ler e escrever e ministrava o ensino secundário e superior, por meio do denominado método *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*¹¹, ou seja, o Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus. Tal método estabelecia o currículo, a orientação e a administração do sistema educacional a ser seguido, o qual fora criado por Inácio de Loyola a fim de direcionar as ações educacionais dos padres jesuítas no país.

Shigunov Neto e Maciel (2008, p. 180) destacam que o método educacional jesuítico “[...] não era um tratado sistematizado de pedagogia, mas sim uma coletânea de regras e prescrições práticas e minuciosas a serem seguidas pelos padres jesuítas em suas aulas”. Desta forma, compreende-se que se tratava de um planejamento a ser posto em prática durante as aulas, com

¹¹ O *Ratio Studiorum* foi publicado, originariamente, em 1599 pelo padre Geraldo Cláudio Aquaviva e visava à formação do homem cristão, de acordo com a fé e a cultura cristã.

subsídio da coroa portuguesa, que mantinha os colégios jesuítas a partir da receita obtida na colônia.

Segundo os autores, o *Ratio Studiorum* dispunha de três opções de cursos, tendo tido influência das teorias filosóficas. Além disso, “apresentava como peculiaridades a centralização e o autoritarismo da metodologia, a orientação universalista, a formação humanista e literária e a utilização da música” (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008, p. 180).

Nessa mesma direção, Dermeval Saviani (2005) assevera que

Nessas condições bastante favoráveis, a pedagogia católica se instalou no país, primeiro na versão do Plano de Nóbrega, que eu chamaria de “pedagogia brasileira”, pois procurava se adequar às condições específicas da colônia, e depois, na versão do “*Ratio Studiorum*”, cujos cânones foram adotados pelos colégios jesuítas no mundo inteiro. Assim, ao longo dos dois primeiros séculos, de 1549 até 1759, data da expulsão dos jesuítas, a pedagogia cristã, de orientação católica, gozou de uma hegemonia incontestável no ensino brasileiro (SAVIANI, 2005, p. 23).

A expulsão dos jesuítas se deu a partir da reforma educacional empreendida por José de Carvalho e Melo – o Marquês de Pombal –, levando o Estado a assumir, pela primeira vez, a responsabilidade pela educação brasileira, o que acabou dando continuidade à manutenção das desigualdades já existentes.

De acordo com Ana Paula Secco e Tania Conceição Iglesias do Amaral (2006), a reforma pombalina no Brasil levou quase trinta anos para ser implementada e criou as intituladas aulas régias ou avulsas de latim, grego, filosofia e retórica, que deveriam suprir as disciplinas anteriormente oferecidas nos extintos colégios jesuítas e o cargo de Diretor Geral dos Estudos, a fim de fiscalizar as ações dos professores.

Já no Período Imperial, apesar de a primeira Constituição Brasileira, outorgada em 1824¹², determinar que a educação primária e gratuita configurava-se como um direito de todos os cidadãos, a escola permaneceu vetada para pessoas negras escravizadas, já que consoante pontuou Petronilha Silva (2011, p. 21), lhes “[...] foi negada a possibilidade de aprender a ler, ou se lhes permitia, era com o intuito de incutir-lhes representações negativas de si próprios e convencê-los de que deveriam ocupar lugares subalternos na sociedade”.

Segundo o portal do Ministério da Educação (2023), em novembro de 1930, o presidente Getúlio Vargas decretou a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. No entanto, foi somente em 1932, com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, assinado por um grupo de educadores, cuja proposição era de um ensino público, gratuito e obrigatório eleito para todos os brasileiros até os dezoito anos, que teve início uma proposta

¹² Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25 de março de 1824.

de renovação da educação.

O sistema educacional brasileiro passou por diversas reformas paliativas. Contudo, a estrutura educacional que privilegia a educação da elite em detrimento da educação popular arrastou-se até a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) – a qual ficou conhecida como “Constituição Cidadã” em decorrência dos direitos que passou a garantir aos brasileiros –, responsável por embasar a criação da LDBEN, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, elaborada e promulgada em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), no intuito de garantir o direito a toda população de ter acesso a uma educação gratuita e de qualidade, além de estabelecer a educação pública como dever do Estado e dos municípios (BRASIL, 1988).

A Constituição da República de 1988, em seu art. 205, declara: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Entretanto, a discrepância existente na educação brasileira continua persistindo ao longo da história.

Deste modo, é indispensável que se coloque em pauta a origem social da desigualdade, a fim de que se compreendam as necessárias reivindicações históricas do Movimento Negro. Políticas educacionais afirmativas são fundamentais para dismantelar a estrutura do racismo, mas é preciso ir além dos métodos educacionais para tal, logo, é preciso que nos coloquemos como parte do problema, para desnaturalizar a situação das desigualdades na educação e, assim, promover transformações.

Ladislau Dowbor (2020, p. 65) aponta a desigualdade como “um mecanismo que trava a economia, gera explosões sociais, desarticula a sociedade como um todo”; o autor denuncia a escassez de recursos básicos que acentua a impossibilidade de acesso a uma vida digna por parte de uma grande parcela da sociedade. Entende-se que é fundamental que se reconheça o papel da educação na desigualdade social e na reprodução do racismo, diferenciando e nomeando as formas de opressão, bem como assumindo a responsabilidade ética de transformar o silenciamento em (re)ação. Nesse sentido, “o Estado e a sociedade têm papéis amplos no fortalecimento e na proteção das capacidades humanas” (SEN, 2010, p. 77).

As desigualdades sociorraciais que assolam a sociedade brasileira liberal-conservadora, hierarquizada, racializada, plural e desigual têm sido constantemente combatidas pelos Movimentos Negros, quando, em verdade, deveriam ser extintas pelo Estado. Neste sentido, Cunha (1979, p. 34) enfatiza que “a instrução não deve estar reservada às elites ou classes superiores, nem ser um instrumento aristocrático para servir a quem possui tempo e dinheiro”.

Porém, é do nosso entendimento que nas instituições brasileiras de ensino, mesmo com a existência de políticas afirmativas, acontece exatamente o contrário do que o enfatizado por Cunha. O que se observa, desde o ensino básico, é a brutal desvantagem de quem não tem dinheiro e, por conseguinte, não tem tempo para se dedicar aos estudos.

Os estudantes em situação de vulnerabilidade, de desigualdade social e racial sofrem com a falta de tempo para se dedicarem à vida escolar, já que, quando não estão em horário de aula, são eles que, muitas vezes, cuidam dos afazeres domésticos, da alimentação e dos cuidados com irmãos mais novos, ou até mesmo, nos casos das meninas, prestam trabalho informal remunerado como babás. Tal situação se agrava a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, intensificando-se com a chegada ao Ensino Médio, quando esses estudantes são forçados – em razão das condições de desigualdade em que vivem – a abandonarem os estudos para se dedicarem ao mercado de trabalho, excludente, para colaborar ou até mesmo para serem os principais provedores do sustento da família.

De acordo com a Síntese de Indicadores Sociais do IBGE (2019), em 2018, dentre os jovens que não estavam frequentando o Ensino Médio porque precisavam trabalhar, 61,8% eram pretos ou pardos. E, embora as mulheres apresentassem melhores indicadores educacionais do que os homens do mesmo grupo, a taxa de conclusão de homens brancos era maior do que a das mulheres pretas.

Essa afirmação evidencia o que nos é pontuado por Sueli Carneiro (2011):

[...] a conjunção do racismo com o sexismo produz sobre as mulheres negras uma espécie de asfixia social com desdobramentos negativos sobre todas as dimensões da vida, que se manifestam em sequelas emocionais com danos à saúde mental e rebaixamento da autoestima; em uma expectativa de vida menor, em cinco anos, em relação às mulheres brancas; em um menor índice de casamentos; e sobretudo no confinamento nas ocupações de menor prestígio (CARNEIRO, 2011, p. 127 -128)¹³.

Assim, a conjunção de raça e gênero impulsiona a mulher negra para a margem da sociedade. No entanto, contrariando o que está posto, o feminismo negro dialoga em defesa da mulher de cor preta e contra todas as formas de opressões por elas sofridas, fazendo com que (re)conheçam suas potencialidades e rompam as estruturas oriundas das articulações das discriminações. Entretanto, o empoderamento da mulher negra não a isenta – e nem ao seu grupo – de sofrer opressões em razão da articulação das discriminações. Pois como afirma Joice Berth (2019, p. 54), o empoderamento individual e coletivo são indissociáveis, “um fator resultante da junção de indivíduos que se reconstroem e desconstroem em um processo contínuo que culmina em empoderamento prático da coletividade, tendo como respostas as

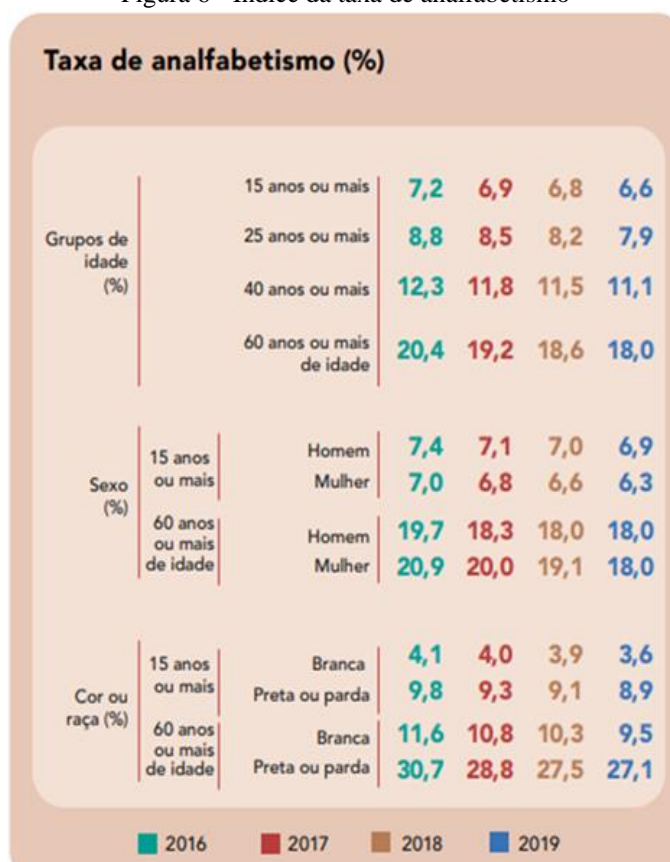
¹³ Artigo publicado originalmente no jornal Correio Braziliense, em 15 de set. 2000.

transformações sociais que serão desfrutadas por todos e todas”.

Assim, mesmo com a contribuição e reforço conferido pelo feminismo negro, as mulheres negras seguem sendo silenciadas e confinadas às extremidades das desigualdades. Segundo dados do IBGE (2020), a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,6%, o que corresponde a 11 milhões de pessoas analfabetas no território brasileiro. A pesquisa indica ainda que a taxa de analfabetismo para os homens de 15 anos ou mais de idade foi 6,9% e, para as mulheres, 6,3%. Em relação às pessoas brancas, 3,6% eram analfabetas, enquanto que, dentre as pessoas pretas ou pardas, a porcentagem foi de 8,9%, o que assinala que, para esse grupo, a taxa foi mais do que o dobro da observada entre pessoas brancas.

Nota-se que, no Brasil, o índice de analfabetismo é maior na população negra e também na envelhecida, ou seja, acentua-se nos grupos com mais idade. O acesso à educação para as pessoas negras, apesar do nível de escolaridade ter aumentado – sendo esta uma consequência das políticas afirmativas –, continuou restrito ao primeiro grau, denominado Ensino Fundamental.

Figura 6 - Índice da taxa de analfabetismo



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2020, p. 2).¹⁴

¹⁴ As diferenças entre 2018 e 2019 e entre 2016 e 2019 são significativas ao nível de confiança de 95%, para todas as categorias.

A pesquisa do Ministério da Educação intitulada “Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19”, promovida pelo Inep, em 2020 e 2021, em parceria com as redes de ensino, apresenta que, em 2020, 99,3% das escolas suspenderam as aulas presenciais e que, em 2021, 82,6% das instituições de ensino adotaram o ensino híbrido no decorrer do ano letivo (INEP, 2021). O estudo mostrou ainda que, com o intuito de amenizar os impactos da pandemia, as escolas adotaram algumas estratégias, como, por exemplo, a busca ativa para enfrentamento da evasão escolar. E também que, em decorrência do Parecer CNE/CP nº 6, de 6 de julho de 2021 – que aprovou a Resolução CNE/CP nº 2/2021, que recomenda, dentre outros pontos, modificações nos critérios de aprovação –, foi observado um aumento considerável nas taxas de aprovação da rede pública de ensino para os anos de 2020 e 2021, se comparados ao ano de 2019.

A taxa de aprovação do Ensino Fundamental da rede pública passou de 91,7% em 2019, para 98,4% no primeiro ano da pandemia, em 2020 (variação de 6,7 p.p.), reduzindo para 96,3% em 2021 (ainda 4,6 p.p. superior a 2019). Na mesma rede, para o Ensino Médio, a taxa de aprovação passou de 84,7% em 2019 para 94,4%, reduzindo para 89,8% em 2021 (INEP, 2021).

Isso se deve, conforme salienta Abadias do Nascimento (1978), ao fato de que o Estado serve à manutenção e ao reforço das práticas de discriminação. Pois, no nosso entendimento, um elevado índice de aprovação não indica que a qualidade da educação aumentou, apenas que foram criados meios para que os índices de reprovação – e, com isso, o indicativo de evasões – não fossem exorbitantes, de modo a acentuar ainda mais a desigualdade na educação.

Neste sentido, compreende-se que desnaturalizar a situação das instituições educacionais enquanto reprodutoras de práticas e de ações de manutenção das desigualdades é uma fração do processo de enfrentamento ao racismo estrutural.

Nascimento (1978) denuncia que, nas escolas, as crianças negras são vistas como desajustadas e indisciplinadas, e que o sistema brasileiro de ensino fomenta o racismo a partir de conceitos e de práticas como por exemplo, o material utilizado em salas de aulas, atitudes dos profissionais de educação e a falta de representatividade em um espaço primordial para a formação social, tal como o é a escola.

O sistema educacional é usado como aparelhamento de controle nessa estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – elementar, secundário e universitário – o elenco das matérias ensinadas [...] constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo foram ou são ensinados nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou

ao negro, é no sentido do afastamento da alienação da identidade negra (NASCIMENTO, 1978, p. 95).

Sobre esse contexto de opressões cotidianas, Grada Kilomba (2019, p. 51), importante acadêmica negra que discute o racismo cotidiano, ressalta que “a academia não é um espaço neutro nem tampouco simplesmente um espaço de conhecimento e sabedoria, de ciência e erudição, é também um espaço de v-i-o-l-ê-n-c-i-a”. A autora assegura que, enquanto acadêmica, é comum ouvir que sua pesquisa é interessante, porém, não muito científica, e que observações como essa “ilustram a ordem colonial na qual intelectuais negras/os residem: ‘você tem uma perspectiva demasiado subjetiva’, ‘muito pessoal’, ‘muito emocional’; ‘muito específica’; esses são fatos objetivos?” (KILOMBA, 2019, p. 51).

A análise da autora assinala que comentários como esses silenciam a voz de pessoas negras assim que estas falam, permitindo que sujeitos brancos posicionem as discussões desse grupo à margem do conhecimento divergente, de modo que o deles – o dos brancos – fica no centro como norma. A autora conclui que, “quando elas/eles falam é científico, quando nós falamos é acientífico” (KILOMBA, 2019, p. 52). Tratam-se de dimensões de poder que preservam a supremacia branca enquanto detentores de conhecimento e de sabedoria inquestionáveis, enquanto o conhecimento de sujeitos negros é invalidado.

O histórico da educação brasileira registra a trajetória de melhoria dos indicadores de acesso à educação. No entanto, é importante que se assegure a permanência de estudantes nas instituições de ensino, salvaguardando, principalmente, que jovens negros e negras tenham acesso à educação e, com efeito, perseverem na conclusão do processo de escolarização. Porém, a desqualificação imposta às pessoas pretas imprimem e determinam o descaso em relação ao conhecimento produzido e compartilhado por esse grupo encarcerado e oprimido dentro do colonialismo e do patriarcado. No tocante a essa percepção, tal como pontua Kilomba (2019), “pode a subalterna falar?”. A autora afirma que

o centro acadêmico, não é um local neutro. Ele é um espaço branco onde o privilégio de fala tem sido negado para as pessoas negras. Historicamente, esse é um espaço onde temos estado sem voz e onde acadêmicas/os brancas/os têm desenvolvidos discursos teóricos que formalmente nos construíram como a/o “outras/os” inferior (KILOMBA, 2019, p. 50).

Esse descaso em relação ao acesso e principalmente à permanência de pessoas pretas e pardas nas instituições de ensino não se restringe somente à educação básica, arrasta-se até o Ensino Superior, quando acessado por pessoas do grupo em questão; elas sofrem ainda mais repressão na pós-graduação, o que faz com que seja quase impossível a articulação de um estudante, principalmente, uma mulher negra, nos espaços de discussão.

3.2 A educação enquanto pilar que possibilita repensar o desenvolvimento

A educação é uma prática presente em diferentes espaços e no cotidiano social. Portanto, é importante que se compreenda que, no contexto da educação escolar, segue a proposta de cumprir o processo formativo por meio de ciclos e modalidades educativas. Os pesquisadores Filipe, Silva e Costa (2021, p. 784) afirmam que “no contexto educacional, as decisões sobre a formação escolar e a escolha dos conteúdos do currículo são técnicas e políticas”.

Nesse contexto, as instituições de ensino são norteadas por interesses a partir do ensino sistematizado, tendo como documento orientador a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – que “[...] constitui-se enquanto um documento normativo que seleciona e organiza os conhecimentos a serem ensinados ao longo dos níveis e modalidades da Educação básica no Brasil” (BRASIL, 2018, p. 7) – como proposta para a homogeneização do ensino.

Deste modo, a BNCC se constituiu como um

[...] documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá (BRASIL, 2018, p. 5).

Ainda segundo Filipe, Silva e Costa (2021, p. 788), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traduz a ideia de necessidades básicas de aprendizagem, visando “disponibilizar à classe trabalhadora um mínimo de conhecimento, para que possa se adaptar à fase atual do capitalismo”. Contudo, os autores enfatizam que “ao mesmo tempo em que promete aos alunos aprendizagens que lhes são de direito, ao delimitar um rol de aprendizagens, restringe o direito ao conhecimento em sua globalidade” (FILIPE; SILVA; COSTA, 2021, p. 788).

Em síntese, o documento objetiva moldar o currículo da Educação Infantil, Ensino Fundamental e do Ensino Médio, propondo assegurar a qualidade do ensino e, assim, consolidar habilidades consideradas necessárias para que haja acesso ao Ensino Superior.

Portanto, apesar do acirrado debate em torno da BNCC, pré e pós-implantação, a educação no Brasil sempre foi alvo de disputas, exclusão e desigualdades. O que pouco se considera na implantação de políticas públicas é que a educação não deve ser apenas uma ferramenta para aptidões e conhecimentos prévios visando ao ingresso no mercado de trabalho, com foco estritamente econômico. A educação deve ser formativa, de modo a possibilitar a inserção dos cidadãos em discussões políticas, enfatizando a convivência em sociedade e

valorizando os conhecimentos de mundo de cada sujeito a partir de um olhar empático.

No entanto, o que podemos caracterizar como padronização do ensino pode, com efeito, gerar consequências negativas para a educação e, com isso, também para o desenvolvimento social, pois não se pode negar que se trata de uma superabundância de conteúdo, o qual não reconhece e não valoriza as diferenças socioculturais, ao posicionar crianças e jovens no mesmo nível para o ensino sem considerar as condições sociais que impossibilitam não só o acesso, mas principalmente a permanência desses cidadãos nos espaços educacionais.

Evidentemente, o documento de caráter orientador deve ser analisado e estudado por professores, especialistas e gestores, responsáveis por planejar o que cabe ou não, de acordo com o público de cada escola e com as características dos estudantes. No entanto, é sabido que, deliberadamente, são priorizadas as disciplinas consideradas mais importantes, como o ensino da língua portuguesa e da matemática, em desfavor de outras como, por exemplo, disciplinas da área de ciências humanas. Sem contar que a hegemonia do pensamento europeu dita as regras do que é importante ensinar e aprender nas escolas, em um país multicultural, que deveria desenvolver a educação sem discriminações e omissões, garantindo, valorizando e respeitando a pluralidade que constitui a nação. Atentando para a grandiosa presença de afrodescendentes no Brasil, é indiscutível a importância de um enfoque na temática africana também nestes espaços.

Com base no histórico da educação brasileira, compreendemos que não basta apenas investimentos públicos focados somente no crescimento econômico, é preciso ir além, garantindo acesso e principalmente a permanência de forma ampla e igualitária, visando à promoção social dos sujeitos.

Como destaca Nilma Lino Gomes, Paulo Vinícius Baptista da Silva e José Eustáquio de Brito (2021, p. 2), “a reivindicação por uma educação democrática, como uma das estratégias de combate ao racismo, sempre foi um dos temas centrais das lutas do movimento negro do passado e do presente”.

Assim, podemos observar que denúncias de que pessoas negras não acessam – e que, quando alcançam, não permanecem – nem mesmo na educação básica, têm sido pautas de reivindicações há anos, principalmente por parte de movimentos negros.

Segundo os indicadores do IBGE (2019), acerca de desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil, tem-se que:

Em 2018, praticamente não havia diferença entre as proporções de crianças de 6 a 10 anos de idade brancas e pretas ou pardas cursando os anos iniciais do Ensino Fundamental (96,5% e 95,8%, respectivamente), porém a proporção de jovens de 18 a 24 anos de idade de cor ou raça branca que frequentavam ou já haviam concluído o

Ensino Superior (36,1%) era quase o dobro da observada entre aqueles de cor ou raça preta ou parda (18,3%) (IBGE, 2019, p. 7).

Ainda assim, mesmo a Educação Básica sendo um direito garantido pelo artigo 205 da Constituição de 1988, de acordo com Gomes, Silva e Brito (2021), a maioria das crianças negras não estão presentes na escola básica e, quando conseguem acessá-la, estão sempre em situação de desvantagem quando comparadas com as brancas, distanciando-se, portanto, da formação no Ensino Superior.

Enquanto política pública, a educação e suas mudanças estão sempre em consonância com o desenvolvimento econômico, de maneira a impactar o ensino, como podemos observar na reforma do Ensino Médio, instituída por meio da Lei nº 13. 415/2017, que aumenta a carga horária do Ensino Médio, assim determinada:

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no Ensino Médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (BRASIL, 2017).

A referida lei traz ainda, em seu artigo 35 A, a definição das áreas de conhecimento, bem como os direitos e objetivos da aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 2017).

Assim, a partir de 2017, as discussões no campo da educação têm sido focadas nas mudanças do Ensino Médio, uma das principais reformas das últimas décadas, obrigatória em todas as redes estaduais de ensino até 2024. Tal reforma tem como proposta, entre outros pontos, reestruturar a agenda da educação integral no Brasil, sinalizando um aprofundamento em eixos temáticos das áreas de exatas, biológicas ou humanas, a serem escolhidos pelos próprios estudantes, mas é algo que gera inseguranças, já que o novo modelo sinaliza a possibilidade de lacunas no aprendizado.

Nesta modalidade, cada estado elabora seu currículo-referência, o que, para Silveira, Silva e Oliveira (2021), configura-se como uma violência contra o direito ao conhecimento e ao trabalho docente.

[...] o currículo do Novo Ensino Médio é violento à medida que favorece a precarização e a descaracterização do trabalho docente, e nega às juventudes da rede

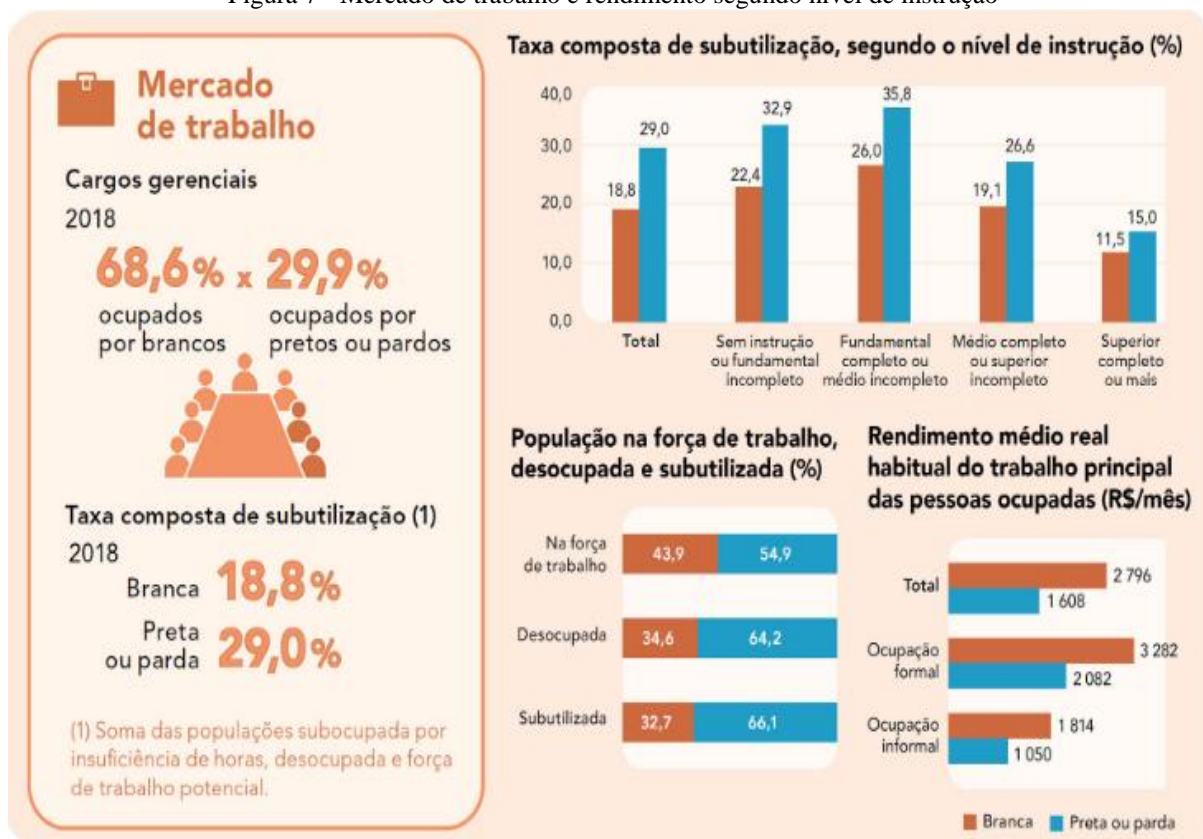
pública estadual de ensino o acesso a determinados conhecimentos, reforçando a dualidade estrutural que acompanha o Ensino Médio em sua historicidade (SILVEIRA; SILVA; OLIVEIRA, 2021, p. 16).

É sob essa perspectiva que a reforma do Ensino Médio, que está sendo implementada, permite-nos refletir acerca do histórico e do atual cenário educacional brasileiro em contraposição ao desenvolvimento social.

Segundo o Inep (2021), cerca de 240 mil crianças entre 14 e 17 anos permaneceram fora do espaço escolar após o retorno das aulas presenciais em 2021, o que representa um aumento de 171% se comparado ao índice de evasão escolar do ano de 2019. Atribui-se esse elevado índice de evasão à quebra de vínculo do aluno com a educação, porém, a evasão escolar está diretamente relacionada à necessidade de complementação da renda familiar, que afeta diretamente estudantes negros e pardos.

No Brasil, um país historicamente desigual, os indicadores sociais do IBGE (2019) evidenciam o abismo racial existente. A população negra segue sendo a mais afetada pela desigualdade neste país que, evidentemente, não pode ser considerado pobre, mas é extremamente injusto.

Figura 7 - Mercado de trabalho e rendimento segundo nível de instrução



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2019, p. 1)

Conforme demonstrado no gráfico anterior, a Síntese de Indicadores Sociais do IBGE (2019) evidencia que, entre 2016 e 2018, 29,0% das pessoas negras estavam sendo subutilizadas, segundo o seu nível de instrução, se comparado aos 18,8% de pessoas brancas. Os dados apontam que as pessoas pretas ou pardas são as que mais padecem em razão da falta de oportunidades e da má distribuição de renda. Embora representem a maior parte da população e 54,9% da força de trabalho brasileira, apenas 29,9% destas pessoas ocupavam cargos de gerência, sendo que 64,2% se encontravam desocupadas.

A análise permite discutir que o índice de desigualdade social nega oportunidades, priva jovens negros e pardos de darem seguimento aos estudos devido à necessidade do trabalho, ficando fadados, muitas vezes, ao trabalho informal. Os dados, em concordância com Gonzalez (2020), indicam a existência do racismo institucional.

Neste sentido, a autora enfatiza

Se relacionamos esse aspecto ao acesso aos níveis ocupacionais diversos, constataremos não só que a população de cor se situa majoritariamente nos níveis mais baixos, mas também que ela se beneficia muito menos dos retornos da educação – em termos de vantagens educacionais – do que o grupo branco. Em outras palavras, se compararmos a relação nível educacional / nível de renda entre os dois grupos raciais, constataremos que é bastante acentuado o diferencial de renda entre brancos e negros, mesmo possuindo igual nível educacional (GONZALEZ, 2020, p. 37).

Em síntese, a autora adverte que, entre pessoas do grupo branco, a relação entre educação e renda é praticamente linear, ao passo que no grupo negro o nível educacional não acompanha proporcionalmente a renda, o que ela denomina de “discriminação ocupacional” (GONZALEZ, 2020, p. 37). Ou seja, ao mesmo tempo em que aumenta o número de pessoas negras no acesso ao ensino básico e superior, também cresce o número de pessoas desse grupo que não são aceitas em determinadas profissões, mesmo sendo estas qualificadas para exercer tal atividade.

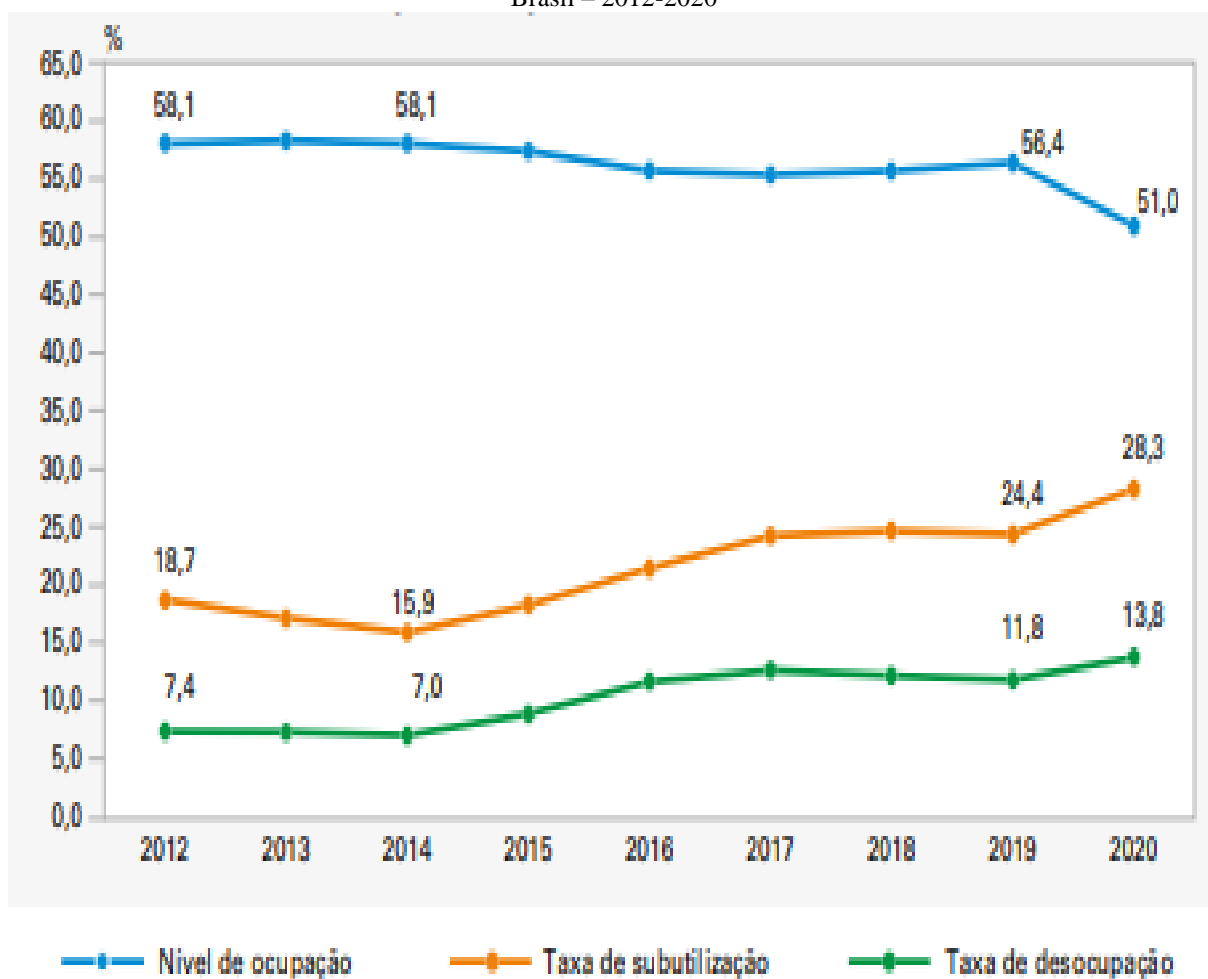
Como alerta Carneiro (2011, p. 51): “o Estado brasileiro tem se esmerado em dar à educação o caráter universal que ela, sem dúvida, tem. No entanto, não é possível dizer que a população negra tem se beneficiado exemplarmente desse princípio”. Não escapa à autora que as pesquisas desenvolvidas sobre desigualdades raciais “têm sido a principal alavanca para o reconhecimento dos negros brasileiros como um segmento com características específicas e desvantajosas em termos de inserção social” (CARNEIRO, 2011, p. 54). No entanto, ela enfatiza que não basta expor as desvantagens que permeiam a existência do negro no Brasil, é preciso que se reconheça, questione e, sobretudo, que os dados sejam utilizados na promoção de políticas públicas que atuem na mitigação da desigualdade racial. Pois, “pobreza tem cor no

Brasil” (CARNEIRO, 2011, p. 57).

Os indicadores sociais refletem uma situação que deveria impulsionar a implementação de políticas públicas efetivas. Pois, a análise dos indicadores da representação política, distribuição de renda, moradia, violência, mercado de trabalho, dentre outros, evidencia a existência da desigualdade social atrelada à educação.

Segundo o IBGE (2021), no primeiro trimestre, o Produto Interno Bruto - PIB apresentou um crescimento de 1,2%, porém, o dado aparentemente positivo camufla a desigualdade social, um problema estrutural do país, tendo sido agravado pela pandemia de COVID-19. Indicadores sociais apontam que quase metade da população do país em idade para trabalhar estava desocupada em 2020, o que, evidentemente, eleva o índice de pobreza.

Figura 8 - Nível de ocupação, taxa de desocupação e a taxa composta de subutilização da força de trabalho – Brasil – 2012-2020



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2021, p. 18).

A precária realidade da educação no Brasil é histórica, no entanto, durante a pandemia de COVID-19, as dificuldades existentes se evidenciaram ainda mais, de modo que a Síntese de Indicadores Sociais do IBGE (2021) aponta que:

A pandemia de COVID-19 representou não somente uma crise sanitária de proporções históricas, como resultou na maior adversidade, até então, enfrentada pela educação básica brasileira na garantia de acesso à escola de todas as crianças e adolescentes de 4 a 17 anos de idade. A situação é ainda mais desafiadora para a rede pública, que concentra a oferta na educação infantil, ensino fundamental e médio. As desigualdades educacionais históricas do País foram intensificadas tanto por fatores internos ao sistema de ensino na sua capacidade de propor atividades alternativas, como externos, em função das diferentes realidades de acesso a essas atividades por alunos com distintas características socioeconômicas. (IBGE, 2021, p. 75)

No contexto da COVID-19, “no Brasil, importado pelas classes média e alta, o vírus ajudou a forjar, inicialmente, um discurso reverberado pela imprensa de que seria uma doença que atinge a todos, cujas consequências são igualmente sentidas” (OLIVEIRA *et al.*, 2020, p. 2). No entanto, o estudo dos impactos desiguais da COVID-19 na população negra no Brasil empreendido pela organização Raça e Saúde Pública (2021)¹⁵ afirma que esta população teve um maior excesso de mortalidade devido à COVID-19, o que intensificou ainda mais a desigualdade, afetando vidas negras em múltiplos aspectos, tais como, educação, moradia, mercado de trabalho, segurança alimentar, saneamento básico - e não só no acesso à saúde.

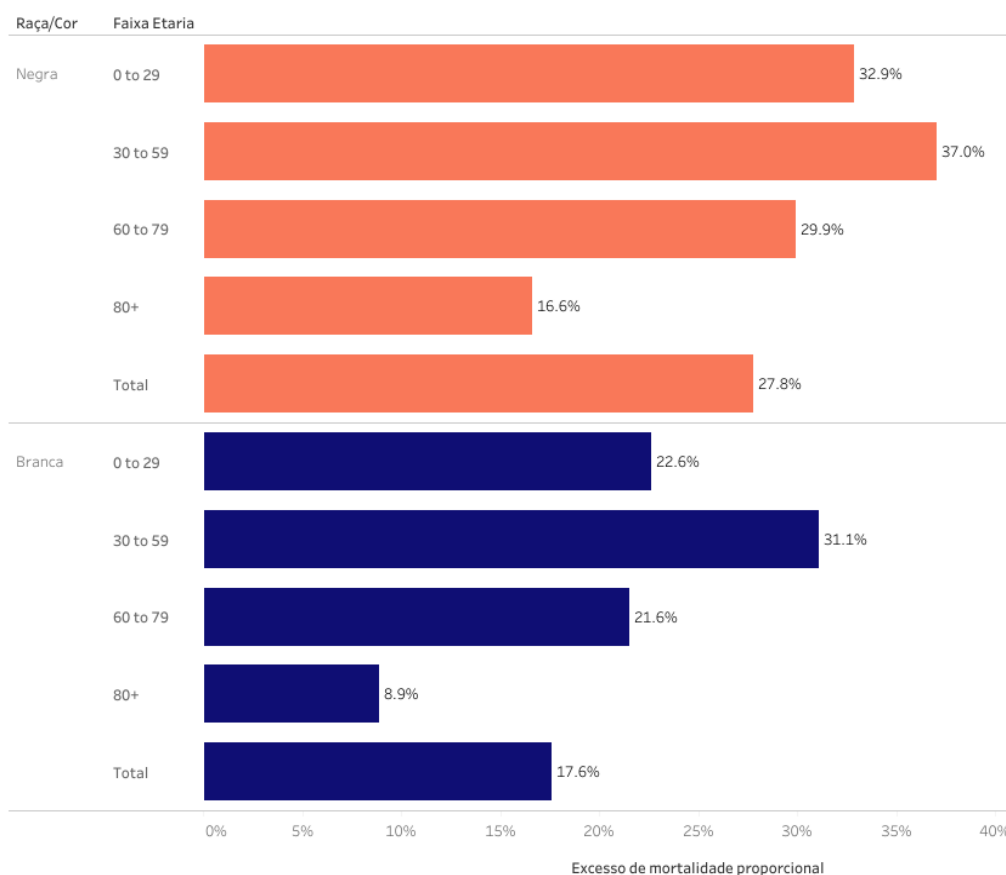
De acordo com o estudo da organização Raça e Saúde Pública (2021),

A pandemia da COVID-19 afetou de forma desproporcional a população negra, resultando em um excesso de mortalidade de 28% (153 mil mortes) de pessoas pretas e pardas. A análise estratificada por raça/cor, idade, sexo e região é fundamental para identificar os grupos mais vulneráveis e orientar políticas públicas que visem corrigir essas distorções (RAÇA E SAÚDE PÚBLICA, 2021).

Assim, o referido estudo aponta que, em todas as faixas etárias, durante a pandemia da COVID-19, pessoas pretas e pardas morreram proporcionalmente mais do que as brancas, conforma apresentado no gráfico a seguir, na Figura 9.

¹⁵ Por meio de fontes de dados do Sistema de Informações sobre Mortalidade do Ministério da Saúde, responsável pelos dados sobre mortalidade no Brasil; do Sistema de informação da Associação Nacional dos Registradores de Pessoas Naturais, que contém as declarações de óbito registradas em cartórios brasileiros e dados populacionais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Figura 9 - Excesso de mortalidade por raça/cor segundo faixa etária

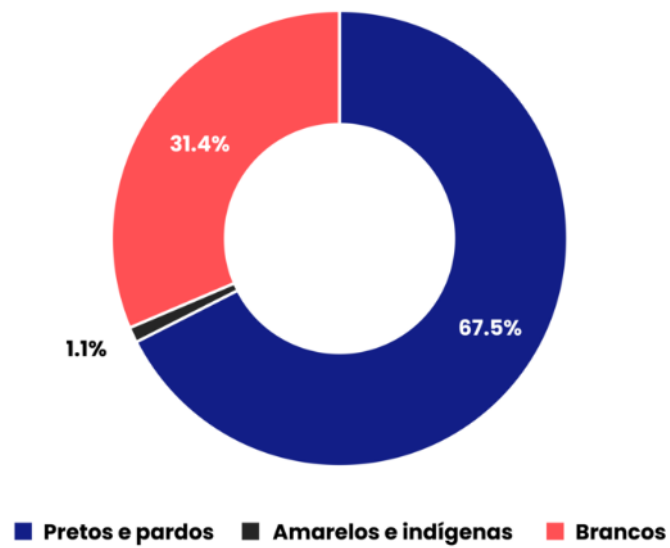


Fonte: Raça e Saúde Pública (2021)

Ainda segundo Carneiro (2005, p. 77), “a racialidade no Brasil determina que o processo saúde-doença-morte apresente características distintas para cada um dos seus vetores. Assim, branquitude e negritude detêm condicionantes diferenciados quanto ao viver e o morrer”. A autora adverte que, entre os índices de desigualdade social, as desigualdades raciais se manifestam com intensidade em diferentes dimensões, em especial no campo da saúde da população negra.

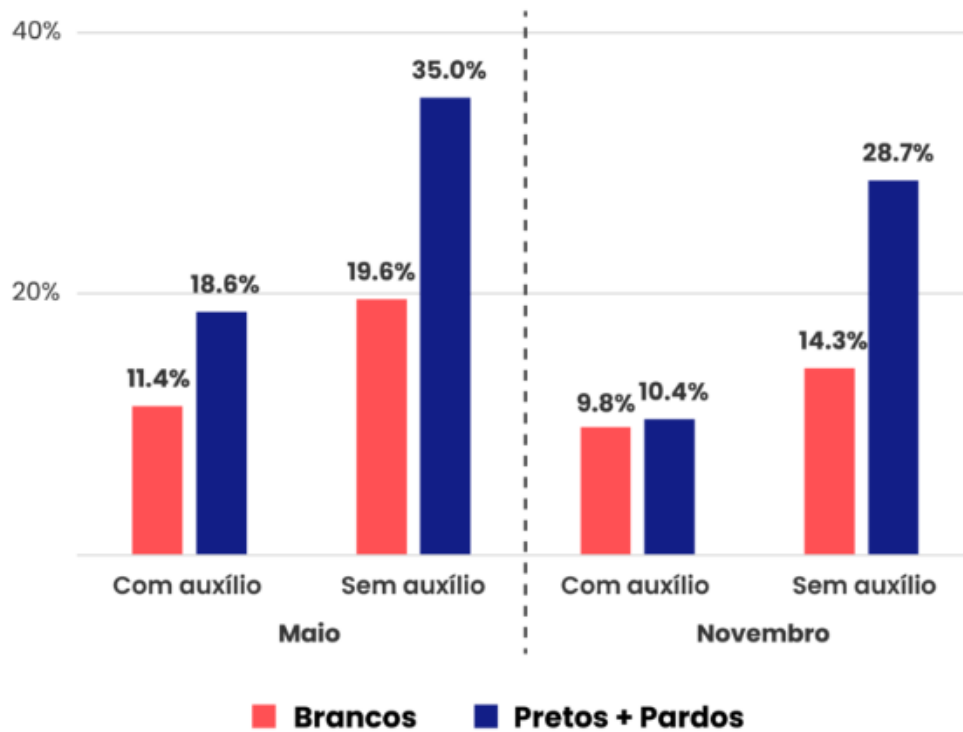
O referido estudo da organização Raça e Saúde Pública (2021) aponta que a desigualdade racial, ampliada pela pandemia, afetou em grande proporção a desigualdade de renda. Assim, de acordo com a pesquisa, mesmo com a assistência dada por meio do auxílio emergencial, e mesmo as pessoas negras representando a metade da população geral brasileira, dois terços das pessoas que dependeram exclusivamente do auxílio emergencial no auge da pandemia, entre maio e novembro de 2020, são negras. Apresenta ainda que, “nem mesmo se for distribuído somente entre a população negra, o auxílio emergencial é capaz de equiparar o nível de renda entre pessoas negras e brancas” (RAÇA E SAÚDE PÚBLICA, 2021). Os gráficos a seguir, apresentados nas Figuras 10 e 11, expõem os índices da desigualdade de renda diante do contexto da pandemia, entre maio e novembro de 2020.

Figura 10 - Composição racial de toda população brasileira cuja renda foi apenas a Renda Básica Emergencial em algum momento



Fonte: Raça e Saúde Pública (2021)

Figura 11 - Taxa de pobreza na população geral, com e sem auxílio emergencial, por raça/cor



Fonte: Raça e Saúde Pública (2021)

A análise dos referidos gráficos indica que as desigualdades históricas já existentes foram, conseqüentemente, intensificadas, o que revela que a população negra foi a mais atingida com a pandemia da COVID-19, de modo a impulsionar lacunas das desigualdades que negam e privam pessoas negras de acessos e oportunidades, e até mesmo de sobrevivência. O gráfico da Figura 10 evidencia que o auxílio emergencial foi a única fonte de renda básica de 67,5% de pessoas pretas e pardas, o que salienta a fragilidade do grupo quanto aos índices de desemprego, dentre outras vulnerabilidades vivenciadas pelo grupo.

Para Jurema Werneck (2016, p. 543), “ainda que o papel do racismo na determinação das condições de vida e saúde seja reconhecido, é importante reconhecer, também, a existência de codeterminantes, ou seja, outros fatores que atuam concomitantemente, aprofundando ou reduzindo seu impacto sobre pessoas e grupos”. A partir dessa perspectiva, é preciso atentar-se às dimensões interligadas que determinam as condições, aspectos e conseqüências da vulnerabilidade. Isso se deve, conforme a autora, à interligação de três dimensões, quais sejam:

- dimensão individual – na qual estão inseridos comportamentos que desprotegem;
- dimensão social – destaca as condições políticas, culturais, econômicas etc., a partir do que produz e/ou legitima a vulnerabilidade;
- dimensão política ou programática – refere-se à ação institucional voltada para a geração da proteção e/ou redução da vulnerabilidade de indivíduos e grupos, na perspectiva de seus direitos humanos (WERNECK, 2016, p. 542-543).

Assim, durante o período pandêmico, a população negra, inserida em condições que a desprotegem, foi o grupo mais exposto aos riscos de contaminação pelo novo coronavírus. O que pode ser evidenciado, por exemplo, no âmbito do trabalho, pois, no que refere ao índice de desocupação, renda, afastamento remoto, dentre outros efeitos da pandemia, a população preta e parda foi a mais atingida.

Com isso, é nosso entendimento que, se a presença de pessoas pretas e pardas, conforme aponta o IBGE (2021), é mais acentuada nas atividades de agropecuária (60,7%), construção (64,1%) e nos serviços domésticos (65,3%), essas pessoas, devido à sua ocupação e categoria de emprego, não puderam exercer suas atividades de forma remota, o que acarretou na injusta exposição de homens e mulheres desses grupos ao coronavírus. Ainda, de acordo com o IBGE (2021), de um total de 7,0 milhões de pessoas trabalhando remotamente em setembro de 2020, apenas 0,3% correspondia a pessoas sem instrução ao Ensino Fundamental incompleto. Deste modo, é notável a convergência entre condições econômicas, políticas, educacionais, culturais, raciais etc., que são fatores determinantes para a vulnerabilidade de pessoas pretas e pardas.

Crenshaw (2002) propõe o conceito de “interseccionalidade”, cunhado pela autora como uma ferramenta para o entendimento dessa ocorrência. Em seus termos:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de subordinação. 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).

A conceituação dada por Crenshaw acerca da “interseccionalidade” nos direciona para a compreensão de que, por meio dos vários “eixos de poder, isto é, raça, etnia, gênero e classe” (CRENSHAW, 2002, p. 177), podemos entender as estruturas sociais, econômicas e políticas, e que, por intermédio delas se constitui “as dinâmicas do desempoderamento” (CRENSHAW, 2002, p. 177). A formulação da estudiosa da teoria crítica da raça acerca da interseccionalidade explicita que os sistemas de opressão se sobrepõem ao mesmo tempo em que também se cruzam, o que elucida a situação histórica de desigualdade na qual a população negra se encontra.

Deste modo, no que diz respeito às mulheres negras, estruturalmente posicionadas de forma a serem atingidas com frequência e velocidade por vários marcadores sociais – a citar, por exemplo, o de classe trabalhadora mal remunerada –, na conjuntura da COVID-19 não foi diferente. Os dados da PNAD Contínua indicam que, em 2021, as mulheres representaram 92% das pessoas ocupadas no trabalho doméstico, das quais 65% eram negras (DIEESE, 2022).

Assim, vejamos:

Quanto à doméstica, ela nada mais é do que a mucama permitida, a da prestação de bens e serviços, ou seja, o burro de carga que carrega sua família e a dos outros nas costas. Daí ela ser o lado oposto da exaltação; porque está no cotidiano. E é nesse cotidiano que podemos constatar que somos vistas como domésticas (GONZALEZ, 2020, p. 82-83).

A definição dada por Gonzalez (2020) inspira a reflexão acerca do lugar imposto às mulheres negras. No Brasil, reproduz-se a concepção de sociedade ditada pelas elites econômicas, a partir dos resquícios da escravidão, bem como a ideia de domesticar tudo o que é afrocentrado. Assim, se a “doméstica” é uma mulher negra, ela sofre a opressão de gênero, raça e classe, que reduz a sua existência a alguém que existe para servir, e fazê-lo com passividade, desempoderando, assim, seu poder de vivência.

Segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos - DIEESE (2023), o emprego doméstico foi um dos segmentos mais afetados pela pandemia do novo coronavírus, de modo que entre o 4º trimestre de 2019 e o 4º trimestre de 2021, o número de ocupados no Brasil passou de 95,5 milhões para 95,7 milhões. No mesmo período, a

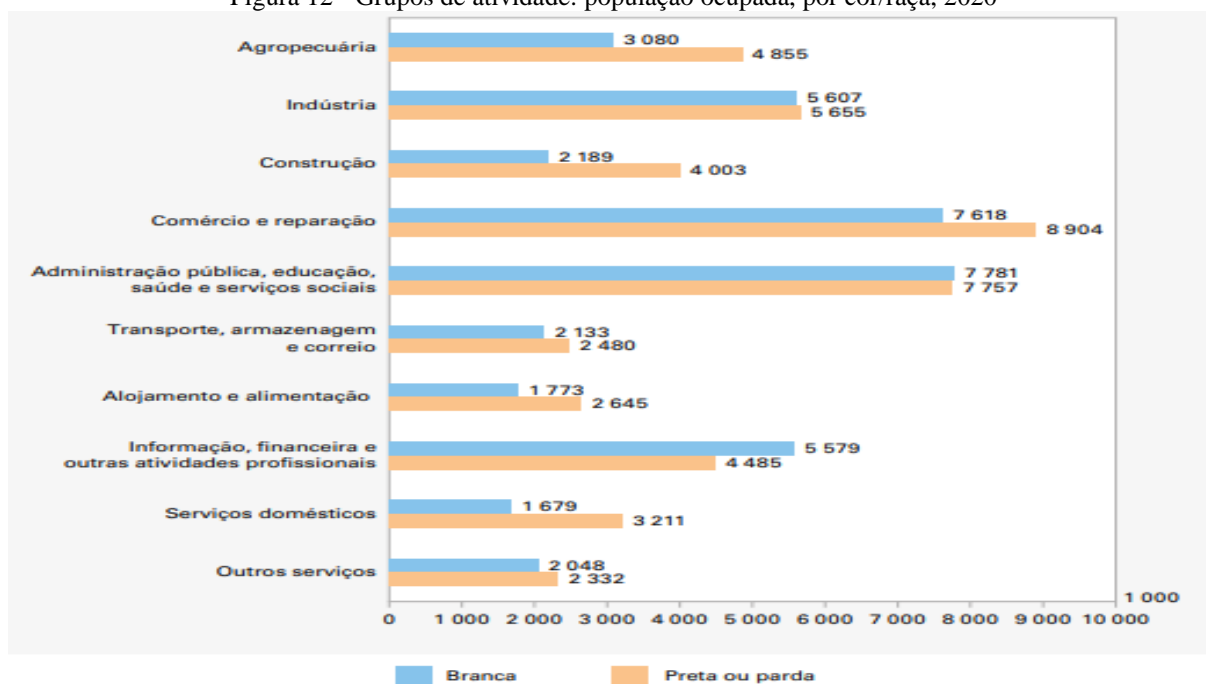
população ocupada em trabalhos domésticos diminuiu de 6,2 milhões para 5,7 milhões. Em 2019, entre mulheres negras e não negras, 3,8 milhões correspondia a mulheres negras, e 1,9 milhão a não negras; já em 2021, os números passaram para 3,4 milhões de mulheres negras ocupadas com o trabalho doméstico, enquanto as não negras eram 1,8 milhão (DIEESE, 2023).

Os dados acima indicam ainda que, neste período, houve aumento da proporção de trabalhadoras domésticas chefes de família, pois, em 2019, 50,6% das trabalhadoras eram as principais provedoras dos lares, já em 2021, o percentual aumentou para 51,6%, o que entendemos ser uma consequência da pandemia, atrelada à desigualdade social histórica.

A análise dos dados supramencionados ampara a nossa reflexão acerca da convicção de que, na escola, o sucesso depende da vontade e da dedicação dos estudantes, não corresponde aos fatores que contribuem diretamente para o insucesso, desencadeando o discurso da meritocracia que, segundo Almeida (2020, p. 81), “[...] se manifesta por meio de mecanismos institucionais”.

Segundo o IBGE (2021), a necessidade de trabalhar é o principal motivo para que haja a evasão escolar (39,1%). A situação provoca baixa escolaridade, que nem sempre é associada ao nível de qualificação de uma ocupação, mas não deixa de ser um atributo importante para o mercado de trabalho, visto que o maior índice de baixa escolaridade, quando relacionado a atividades econômicas, corresponde às atividades de agropecuária, construção e serviços domésticos, as quais possuem rendimentos inferiores e são ocupadas, em grande proporção, por pessoas pretas ou pardas, conforme evidencia o gráfico do IBGE (2021), apresentado na Figura 12.

Figura 12 - Grupos de atividade: população ocupada, por cor/raça, 2020



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2021, p. 25).

Considerando os indicadores estatísticos, observam-se as discrepâncias sociorraciais que agravam a segregação racial no Brasil, fazendo com que a sociedade é que atribua às pessoas negras os espaços que podem e devem por elas serem acessados. Ou seja, desde o nascimento, já é atribuído a negros e negras um lugar social, natural aos olhos da branquitude racista, o que consolida uma hegemonia que deforma a ascensão da identidade negra, herança da escravidão. Trata-se de um lugar subalterno, o qual quem consegue transpassar é visto como um intruso, um fora do lugar. E as instituições de ensino, principalmente, correspondem a esse lugar inacessível para a população negra.

3.3 A Lei nº 10.639/2003: estratégias de desnaturalização do racismo

As escolas são instituições sociais e atuam a partir das demandas da sociedade. Desta forma, assim como acontece em todas as instituições, públicas e privadas, existem discriminação e racismo, os quais são reproduzidos cotidianamente. Neste espaço social, muitas pessoas ainda crianças descobrem de maneira deturpada sua negritude, o que gera consequências profundas que se arrastam ao longo da vida, uma vez que o racismo faz com que pessoas negras vivenciem experiências de uma realidade diferente da vivenciada por pessoas brancas.

Nas escolas, o racismo recreativo – que, nas palavras de Adilson Moreira (2019), conceitua um tipo específico de opressão racial – é amplamente praticado, mas invalidado e mascarado sob a justificativa de brincadeira. Nesse sentido, o autor enfatiza que “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” (MOREIRA, 2019, p. 31).

Assim, as ofensas raciais devem, com efeito, serem interpretadas como tal – e não minimizadas como humor. Pois, no cotidiano escolar, e até mesmo na presença de educadores, crianças reproduzem e praticam insultos racistas como atividade recreativa, muitas vezes com o apoio e a ressalva de educadores de que o ato não pode ser considerado como tal, haja vista que não passa de brincadeira, ou seja, não expressa a ideia de ofensa. É precisamente neste mesmo espaço que crianças negras são encurraladas e obrigadas a serem fortes, armazenando os impactos danosos do racismo que reverberam no decorrer da vida.

Nesse sentido, Eliane Cavalleiro (2021) analisa que a não intervenção por parte de professores pode estar relacionada ao fato de que, talvez, eles não saibam lidar com o problema,

o que os levam ao silenciamento. Vale ressaltar que ofensas raciais contra negros acontecem em diversos ambientes, portanto, cabe à instituição e a quem ocupa o espaço atuarem no desmantelamento de todas as formas de racismo que segrega, oprime e invisibiliza vidas negras.

Ademais, é preciso ir além de nomear: é necessário assegurar a alunos e alunas um ambiente seguro de partilha. Quanto às crianças negras, é desumano que estas cresçam acreditando que são menos amadas em razão de terem a pele preta. É urgente que se estabeleça uma educação inclusiva, pautada na equidade racial, de modo que a criança negra também se sinta respeitada e tenha prazer em ocupar um espaço que, por direito constitucional, é para todas as pessoas.

Nos últimos anos, têm ocorrido discussões acerca das relações raciais e da importância de currículos escolares e livros didáticos que apresentem uma metodologia que abranja a diversidade racial. No entanto, por mais que existam profissionais da educação que visam a uma educação inclusiva, antirracista e democrática, essa não é simplesmente uma questão de tomada de consciência a fim de melhorar a qualidade do ensino, pautado na equidade e diversidade. Isso se deu a partir de janeiro de 2003, por meio da criação da Lei nº 10.639 que, mesmo que tardia e insuficiente, tem movimentado e direcionado discussões acerca das relações raciais, racismo e antirracismo na educação.

A aprovação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica de escolas públicas e privadas, representou um marco da luta do Movimento Negro brasileiro. Tendo sido aprovada no ano de 1999, mas sancionada somente em 2003, pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a lei traz em seu texto:

Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

Mensagem de veto

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:"

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a

contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003).

Assim, a lei determina que a História e Cultura Afro-brasileira, bem como a História da África e dos povos africanos, estejam nos currículos oficiais de todas as escolas brasileiras. No entanto, a obrigatoriedade imposta pela lei não garante um ensino pautado no respeito e na valorização da diversidade. A ideia de que nas escolas todos são iguais gera desigualdade e exclusão.

Dessa maneira, o olhar individualizado de professores(as) e de toda a comunidade escolar contribui com o sentimento de pertencimento necessário para que alunos e alunas se reconheçam enquanto sujeitos diversos e igualmente dignos de respeito. Logo, é papel da escola oportunizar um espaço seguro para todos e todas, indiferentemente da cor da pele ou raça, contribuindo, desta maneira, com a formação dos estudantes. Assim, cabe a toda comunidade escolar não normalizar a discussão acerca das relações étnico-raciais somente em dias específicos – tal como o dia 13 de maio, “Dia da Abolição dos Escravos”, e/ou 20 de novembro, “Dia da Consciência Negra” –, pois as questões que envolvem as relações étnico-raciais são vivenciadas diariamente.

O preconceito racial no espaço escolar, apesar de muitas vezes ser sutil – característica esta do racismo institucional –, mas não menos violento, constitui-se como uma realidade generalizada sob a denominação de *bullying*¹⁶. Portanto, é necessário que sejam reconhecidas, diferenciadas e nomeadas as práticas de violência e discriminação.

No que tange à efetivação da Lei nº 10.639/2003, reconhecemos que esse dispositivo legal ampliou de forma significativa as discussões acerca de temáticas relacionadas às relações étnico-raciais. Tal efetivação se deu também em decorrência do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004) Contudo, apesar da promulgação da lei e da divulgação do referido plano nacional, que versam sobre a valorização da cultura negra, na prática, nos espaços das escolas e das salas de aula, a discussão parte do senso comum, do improvisado e “boa vontade”, principalmente de professores negros e professoras negras.

¹⁶ Segundo Ana Beatriz Barbosa Silva (2010, p. 21), no livro “*Bullying: mentes perigosas nas escolas*”, a palavra é de origem inglesa, utilizada para qualificar comportamentos violentos em âmbito escolar.

O avanço da discussão não atinge a formação de profissionais, ponto indispensável para que haja o reconhecimento das diversidades, a valorização da cultura negra, a construção de uma sociedade mais justa e igualitária e o enfrentamento de desigualdades, discriminações e o combate ao racismo. A lacuna existente no interesse e formação dos profissionais de educação contribui bastante para a manutenção do racismo, reforçando a hierarquia entre grupos raciais.

Conforme salientado por Cavalleiro (2021),

No espaço escolar nem sempre os agentes estão conscientes de que a manutenção de preconceitos seja um problema. Dessa forma, interiorizamos atitudes e comportamentos discriminatórios que passam a fazer parte de nosso cotidiano, mantendo e/ou disseminando as desigualdades sociais (CAVALLEIRO, 2021, p. 152).

À vista disso, no cotidiano escolar, crianças negras desmotivadas e insatisfeitas sentem desconfortáveis e tristes com os insultos provenientes dos colegas, geralmente relacionados à aparência e/ou características físicas, tais como a cor da pele, boca, nariz, ou seja, estereótipos que afetam psicologicamente de forma maligna e propagam a hostilidade racial. É nesse mesmo espaço que meninas negras sofrem, de forma constante, piadas relacionadas à estética, principalmente em referência aos seus cabelos, fazendo com que a escola se torne um ambiente hostil.

O cabelo da menina negra, visto socialmente como “ruim”, interfere na construção positiva da identidade negra, fazendo com que inúmeras meninas se tornem mulheres que não (re)conhecem sua identidade. Logo, a (re)construção da identidade é, invariavelmente, permeada por processos complexos, tensos e dolorosos. Em um país estruturado pelo racismo, tal como o é o Brasil, a cor da pele e a textura dos cabelos são considerados ícones de beleza, ao passo que deveriam ser ícones de identidade. Com isso, ser um corpo negro é muito mais do que um dado biológico. O corpo negro é a expressão simbólica da identidade de um povo que resiste historicamente para que haja o (re)conhecimento e a valorização de sua cultura, política e (re)construção social.

Nilma Lino Gomes (2020) destaca que o cabelo da pessoa negra ser visto como “ruim” e o cabelo da pessoa branca ser visto como “bom” expressa conflito, de modo que reflete a busca de meninas e mulheres pela mudança da textura de seus cabelos, na tentativa de se encaixarem sob os padrões de beleza – europeus – impostos pela sociedade. Nas palavras da autora, “mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar da inferioridade ou a introjeção destes” (GOMES, 2020, p. 29).

O não pertencimento, característica do racismo, favorece o sentimento de inferioridade

e de baixa autoestima, distorcendo a autoimagem, de modo que, como assegura Berth (2019), “sem o fortalecimento da autoestima, não temos força para iniciar sequer um processo lúcido de empoderamento” (BERTH, 2019, p. 114). Logo, estudantes negras ficam condicionadas ao silenciamento, não só em relação à participação oral em sala de aula, mas em sua existência, desejando que sua presença não seja notada, pois assim entendem estar assegurando a sua liberdade de existir.

A escola, enquanto importante instituição no processo de socialização dos sujeitos, tem a responsabilidade de atuar na promoção e preservação da construção sadia e respeitosa, dinâmica e gradativa da identidade, garantindo a ocupação e, sobretudo, a existência de cada grupo social.

Segundo Adilson Moreira (2019, p. 29), “[...] os estereótipos raciais negativos presentes em piadas e brincadeiras racistas são os mesmos que motivam práticas discriminatórias contra minorias raciais em outros contextos”.

Na análise de Araújo (2010),

[...] os estereótipos são um conceito-chave para entendermos o racismo da sociedade brasileira e ponto central como estratégia ideológica de construção simbólica que naturaliza, universaliza e legitima normas e convenções de conduta, identidade, crença, visão de mundo e valor para a sociedade, de modo a influenciar sobremaneira o modo de dominação de uma sociedade, de tal forma que sua visão de mundo pareça natural, inevitável e desejável para todos. (ARAÚJO, 2010, p. 25)

Eliane Cavalleiro (2021) apresenta um estudo denominado “Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil”, resultado de sua pesquisa de mestrado somada a sua experiência profissional. Na pesquisa, ela identifica que crianças na faixa etária de 4 a 6 anos de idade já apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem. O estudo teve como propósito investigar as relações étnicas estabelecidas no espaço da pré-escola, de modo que a observação foi realizada em uma escola municipal de Educação Infantil. Segundo a autora, “[...] interessava observar adultos e crianças interagindo na situação escolar; importava presenciar a intervenção dos profissionais da instituição durante e pós ocorrência de conflitos de ordem racial” (CAVALLEIRO, 2021, p. 144).

A pesquisa profunda e original denuncia o silenciamento por meio de relatos assombrosos de crianças que expõem situações rotineiras de racismo, preconceito e discriminação no âmbito escolar. O que reforça, uma vez mais, a importância da ação de professores(as) no combate às desigualdades no espaço escolar. Abordar o racismo, promover iniciativas e ações antirracistas dentro dos espaços escolares é, portanto, urgente. É preciso

questionar as estruturas existentes e agir imprescindivelmente para que o acesso à educação seja uma prática de liberdade – e não de aprisionamento.

Mas falar sobre racismo faz com que muitos profissionais se desviem do assunto e, até mesmo, da responsabilidade de combatê-lo. Logo, é preciso se abrir ao pensamento decolonial, reconhecer o racismo e sua existência em um espaço que deveria ser igualitário. É fato que pessoas racializadas expostas à estrutura social racista desde criança se tornam vítimas de marcas profundas, que as acompanham pela vida toda.

Ao deslocarmos nossa análise para o papel dos profissionais da educação no combate ao racismo, é nosso entendimento que, enquanto existirem professores(as) que normalizem a prática do racismo recreativo disfarçado de brincadeira, não avançaremos na construção de uma educação democrática e antirracista. Não é nossa intenção aqui direcionar a esses(as) profissionais a culpabilidade da existência do racismo, mas não se pode negar que estão vinculados(as) à sua manutenção quando normalizam uma educação excludente, sem meios para a promoção da criticidade do pensamento e distante da realidade da maioria do público estudante.

Neste sentido, afirmamos com Paulo Freire a certeza de que

[...] a democracia e a educação democrática se fundam ambas, precisamente, na crença do homem. Na crença em que ele não só pode mas deve discutir seus problemas. Os problemas do seu país. Do seu continente. Do mundo. Os problemas do seu trabalho. Da própria democracia (FREIRE, 2022a, p. 127).

Ainda nos falta avançar muito para que a educação reconheça as diferenças –dentre elas, a racial – como uma questão válida para a reestruturação de profissionais, currículos e espaços escolares. Existe o erro de se acreditar que nas salas de aula e nas escolas “são todos iguais”, com isso, as diferenças não são reconhecidas e, logo, supõem-se que todos estão situados e partem do mesmo lugar, com os mesmos interesses, objetivos e níveis de conhecimento. Nas escolas, não se reconhecem e nem se propiciam espaços de diálogos em que o conhecimento de mundo, a partir da construção social e identitária dos estudantes, sejam valorizados e incorporados na prática escolar.

A educação antirracista tem como fundamento garantir a identificação e o combate à disseminação de falas, atos e gestos racistas e preconceituosos relacionados à cor da pele. Mas muito além disso, trata-se também de reconhecimento, representatividade e valorização.

O direito à educação é assim sintetizado por Nilma Lino Gomes (2001, p. 84): “todos nós sabemos que a educação é um direito social. E colocá-la no campo dos direitos é garantir espaço à diferença e enfrentar o desafio de implementar políticas públicas e práticas

pedagógicas que superem as desigualdades sociais e raciais”.

A educação, tal como endossada pela Lei nº 10.639/2003, precisa ser efetuada com foco na diversidade, por meio do reconhecimento e celebração das conquistas dos povos negros e de suas contribuições para a sociedade. Por isso, torna-se necessária a implementação de uma educação antirracista que, como enfatiza Gomes (2001, p. 84), “é uma questão que precisa ser levada a sério pelos/as educadores/as e formadores/as de políticas educacionais”.

A hipótese em evidência é que as instituições de ensino não efetivam o cumprimento da referida lei, igualmente, universidades não se debruçam sobre debates acerca da existência da lei, sua importância e, mais do que isso, não pesquisam sobre como colocá-la em prática no dia a dia escolar. Não existe fiscalização por parte do Estado e o interesse das instituições e de profissionais de educação pelo tema é ainda superficial.

No entanto, não se pode negar que a tentativa de rompimento do silêncio que envolve a questão racial no ambiente escolar tem provocado, dentre os profissionais de educação, um maior interesse em relação ao discurso da diversidade, pluralidade e respeito às diferenças em nossa sociedade.

Ações cotidianas realizadas nos espaços das escolas são capazes de formar e preparar sujeitos sociais para conviver com a diversidade. Neste sentido, profissionais engajados na promoção da educação antirracista, acolhedora, inclusiva, igualitária e participativa, engendram projetos alternativos com foco em sanar lacunas presentes nos planejamentos didáticos e cotidiano escolar, a partir, muitas vezes, de experiências pessoais e do desejo de uma educação que respeite os saberes construídos além da sala de aula.

A este respeito, Luana Tolentino (2018), mulher negra, feminista, educadora e escritora, por meio de suas crônicas, relata no livro “Outra educação é possível: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula” as experiências vividas no contexto de anos em sala de aula como professora do Ensino Fundamental e Médio. Seu objetivo é o de “promover reflexões quanto à necessidade de se repensarem as práticas pedagógicas comumente adotadas por nós professores” (TOLENTINO, 2018, p. 18).

Nesta perspectiva, os relatos da autora apresentam práticas pedagógicas elaboradas com foco na efetivação da Lei nº 10.639/2003, as quais oportunizam “aos estudantes negros e não negros o conhecimento das contribuições dos escravizados e seus descendentes na construção do país, que por muito tempo foram omitidas, apagadas ou estereotipadas pelas instituições de ensino” (TOLENTINO, 2018, p. 20). A autora traz à tona o desejo por uma educação participativa e com valorização do diálogo, indispensável no combate às desigualdades.

Deste modo, ainda é necessário que façamos questionamentos quanto ao

posicionamento das escolas diante das questões raciais, tais como: a trajetória histórica do negro é estudada apenas na data de 13 de maio? O racismo é assunto apenas quando acontece algo evidente no espaço da escola? A cultura negra é um instrumento da prática pedagógica? O currículo escolar é baseado em metodologias que privilegiam a diversidade racial? Como professores(as) têm buscado investir em sua formação quanto às questões raciais?

Posicionamentos estes que nos direcionam para a discussão analítica neste trabalho. Políticas afirmativas como a Lei nº 10.639/2003 buscam minimizar os efeitos avassaladores do racismo, herança de uma história de exclusão que ainda se perpetua na sociedade. No entanto, é preciso que se parta do princípio de que não basta que as leis existam, é necessária informação e conhecimento para que políticas afirmativas fortaleçam, amplifiquem e se configurem como instrumento de efetiva promoção de igualdade, cidadania e justiça, historicamente negada à população negra no Brasil.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS, RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, dedicado à apresentação dos procedimentos metodológicos, dos resultados e discussão da pesquisa, optou-se por iniciar contextualizando o espaço da escola na qual ocorreu a investigação. O intuito é descrever as características da instituição e, assim, os sujeitos que a integram, de modo a apresentar o público participante e os instrumentos utilizados para registro e pesquisa de campo.

Minayo e Sanches (1993, p. 240), destacam que “o conhecimento científico é sempre uma busca de articulação entre uma teoria e a realidade empírica; o método é o fio condutor para se formular esta articulação”. Assim, tal como já mencionado neste estudo, o interesse pelo tema da pesquisa surgiu a partir de inquietações da pesquisadora e de experiências vivenciadas a partir do seu campo de atuação.

A pesquisa teve início após o consentimento livre e esclarecido dos envolvidos e foi organizada de acordo com os princípios éticos necessários, resguardando-se o direito à preservação da identidade dos sujeitos participantes.

4.1 O contexto escolar

O cenário da pesquisa é uma escola pública estadual, localizada em área central de uma cidade no Sul do estado de Minas Gerais. A respeito do entorno escolar, o município, conforme dados do IBGE (2023), possui uma população estimada de 44.226 pessoas no ano de 2022. Referência na área da educação, a cidade é conhecida como um polo brasileiro de inovação e tecnologia – “O Vale da Eletrônica” –, um dos principais da América Latina, onde foram criadas tecnologias como a TV digital brasileira, internet 5G, internet do futuro, urnas eletrônicas e a tornozeleira eletrônica, segundo o Sindicato das Indústrias de Aparelhos Elétricos, Eletrônicos e Similares do Vale da Eletrônica – SINDVEL (2022).

Fundada em 1964, a escola, campo de nossa análise, oferece Educação Básica dividida em Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ano ao 9º ano) e Ensino Médio (1º ano ao 3º ano), este ofertado em modalidades distintas, a saber: Ensino Médio Regular Noturno, Ensino Médio em Tempo Integral e Ensino Médio para Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Profissional Técnico em Administração. Os dados do Censo Escolar (INEP, 2023) apontam que o número total de matrículas ativas é de 499, somando as etapas de ensino ofertadas, conforme demonstra o Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Número de matrículas por etapa de ensino ofertada

Ensino Fundamental Anos Finais	249
Ensino Médio em Tempo Integral	138
Ensino Médio Regular Noturno	59
Ensino Médio para Jovens e Adultos	32
Ensino Profissional Técnico em Administração	21
Total de Estudantes	499

Fonte: elaborado pela autora (2022).

O multiculturalismo e, assim, as questões que envolvem a diversidade, configuram temas centrais nas discussões educacionais na atualidade; e, na escola em questão, faz-se presente a partir da Educação Especial como modalidade de educação escolar ofertada a todos os níveis de ensino.

O Projeto Político Pedagógico (2022) da escola apresenta a distribuição dos estudantes por sexo, cor ou raça, localização de residência e, com isso, necessidade ou não de uso de transporte, o que nos auxilia na discussão e no entendimento acerca das características do público da escola. Assim, de acordo com o PPP, o público feminino corresponde a 46,88%, enquanto o masculino é de 53,12%. Ademais, 23,7% se autodeclararam de cor preta, 32,7% de cor parda e 43,6% não se autodeclararam. Quanto à localização de residência, 38,5% são residentes em zona rural, enquanto 61,5% corresponde à população residente em zona urbana.

Consideramos a escola um espaço extremamente importante para a socialização e (re)construção da identidade. Eliane Cavalleiro (2021, p. 17) afirma que “a experiência escolar amplia e intensifica a socialização da criança”. Assim, é nosso entendimento que a experiência vivenciada em âmbito escolar atua no processo de socialização de pessoas de diferentes faixas etárias. No entanto, isso não significa que as experiências são sempre positivas. A educação é entendida como um processo social, tal como a identidade, mas diante das ideias expostas, é urgente que se discuta a contribuição da escola para a (re)construção de uma sociedade mais igualitária, diversa e antirracista.

A infraestrutura da escola no ano da presente investigação, ou seja, em 2022, conforme observação e de acordo com o Projeto Político Pedagógico (2022), indica que se trata de uma escola consideravelmente pequena, que dispõe de 13 salas de aulas, todas equipadas com quadro branco, ventilador, cadeiras, mesas e armários individuais para uso dos estudantes, computador para uso de professores(as) e equipamento de projeção. A escola possui um

laboratório de informática, um outro para práticas experimentais de física, química e biologia, uma sala de pesquisa de Iniciação Científica, uma biblioteca que dispõe de um acervo de cerca de quatro mil livros literários e didáticos, uma sala de recursos pedagógicos, uma sala de vídeo, um auditório com capacidade para 200 pessoas, uma quadra poliesportiva, uma cozinha, espaço coberto que compreende a área de alimentação, uma sala para professores com computadores, uma sala de coordenação pedagógica, uma sala de almoxarifado, banheiros com acessibilidade, um conjugado com cinco salas que integra o setor financeiro, recursos humanos, direção, vice-direção e secretaria, e um espaço ao ar livre de uso diversificado.

No ano de 2022, a equipe de docentes totalizava 48 profissionais, sendo 32 do sexo feminino e 16 do sexo masculino, nos turnos matutino, vespertino e noturno. O quantitativo de profissionais do sexo feminino nos leva a refletir sobre uma realidade histórica no âmbito educacional. Segundo o Inep (2023), no Brasil, 2,2 milhões de pessoas do sexo feminino exercem profissão na educação básica, e 323.376 no Ensino Superior; os dados fazem parte dos resultados do Censo Escolar 2021 e do Censo da Educação Superior 2020, apontando que em todas as etapas de ensino as professoras correspondiam à maioria.

Segundo disposto no Projeto Político Pedagógico (2022) da instituição, a escola almeja e se empenha para colaborar com a construção de uma sociedade mais justa, igualitária, fraterna, democrática, equilibrada, que respeita as diferenças, humanizada, sustentável, inclusiva, que seja instrumento de transformação social e que valorize o conhecimento científico.

As informações presentes no PPP nos direcionam ao entendimento de que as propostas pedagógicas da escola campo objeto de nossa investigação se enlaçam com o que acreditamos ser fundamental nos espaços escolares e na prática educativa. A escola deve ser um espaço seguro de autonomia, acolhimento e partilha, assegurando a todos e todas uma educação por meio da valorização da pluralidade.

Considerando a importância do (re)conhecimento e da prática do respeito às diferenças, e tal como posto por Gomes (2001, p. 106), “a escola pode garantir e promover o conhecimento de si mesmo, no encontro com o diferente”, a escola campo de análise deste estudo indica em seu PPP que propõe a interação entre estudantes a partir da formação de clubes de protagonismo dos discentes e que endossa iniciativas de professores(as) com foco na (re)construção da identidade e (re)conhecimento pelo respeito à diversidade como a materialização do Coletivo Fala Miga, integrado por alunas e ex-alunas da escola.

Como mencionado anteriormente neste trabalho de pesquisa, a escola oferece, a partir da reforma determinada durante o governo de Michel Temer, o denominado Novo Ensino

Médio, em vigor a partir da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que estabeleceu mudanças na estrutura no Ensino Médio, ampliando o tempo mínimo de permanência do estudante na escola, bem como definindo uma nova organização curricular, segundo o dispositivo legal, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica profissional.

No entanto, o Novo Ensino Médio, que apresenta a proposta de uma educação de qualidade e que aproxime os estudantes das demandas do mercado de trabalho e sociedade, é, na prática, seletivo e excludente.

A reforma do Ensino Médio não possibilita a autonomia dos jovens, haja vista que substituiu disciplinas de caráter crítico, humanístico e científico, tais como história, sociologia e filosofia, por disciplinas dos itinerários formativos constituídas por grandes áreas, concebidas desta forma pela referida lei: Matemática e suas tecnologias; Linguagens e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais aplicadas e Formação técnica e profissional, que também podem ser combinados, propostas pela escola a partir da indicação dos estudantes, proporcionando a falsa ideia de fortalecimento do protagonismo juvenil na medida em que as disciplinas são supostamente escolhidas por eles.

O argumento de que a nova proposta poderia reduzir a evasão escolar ao criar currículos mais interessantes para os jovens é insustentável, pois a ampliação da carga horária – os estudantes passaram a permanecer nas escolas em tempo integral, sem considerar a real necessidade de auxílio para os muitos jovens que precisam trabalhar para o seu próprio sustento e o de suas famílias – assegurou para muitos a situação de infrequência, já existem motivações diversas, desde a gestação na adolescência, a necessidade imediata de geração de rendas e, com o Novo Ensino Médio, a falta de conexão dos conteúdos com os interesses dos estudantes, o que ampliou, assim, a desigualdade escolar.

4.2 Tipo de pesquisa

A pesquisa elegeu como fio condutor a abordagem qualitativa, que ainda segundo a reflexão de Minayo e Sanches (1993, p. 245), tem como objeto “o nível dos significados, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores, que se expressa pela linguagem comum e na vida cotidiana”, o que legitima a perspectiva da investigação com foco na subjetividade dos sujeitos, relações sociais e étnico-raciais.

O estudo, de caráter exploratório e descritivo, foi otimizado por meio da elaboração de questionários com perguntas abertas e semiabertas, voltadas à problemática da pesquisa, a

saber: Como a Lei nº 10.639/2003 é aplicada e reverbera em uma escola pública no Sul de Minas Gerais?

Assim, para uma organização do percurso metodológico que nos auxiliasse no entendimento, discussão e resposta à problemática citada, foi utilizada a revisão bibliográfica, importante contribuição para o entendimento do processo de criação da Lei nº 10.639/2003, bem como de desigualdades e impasses acerca da população negra brasileira.

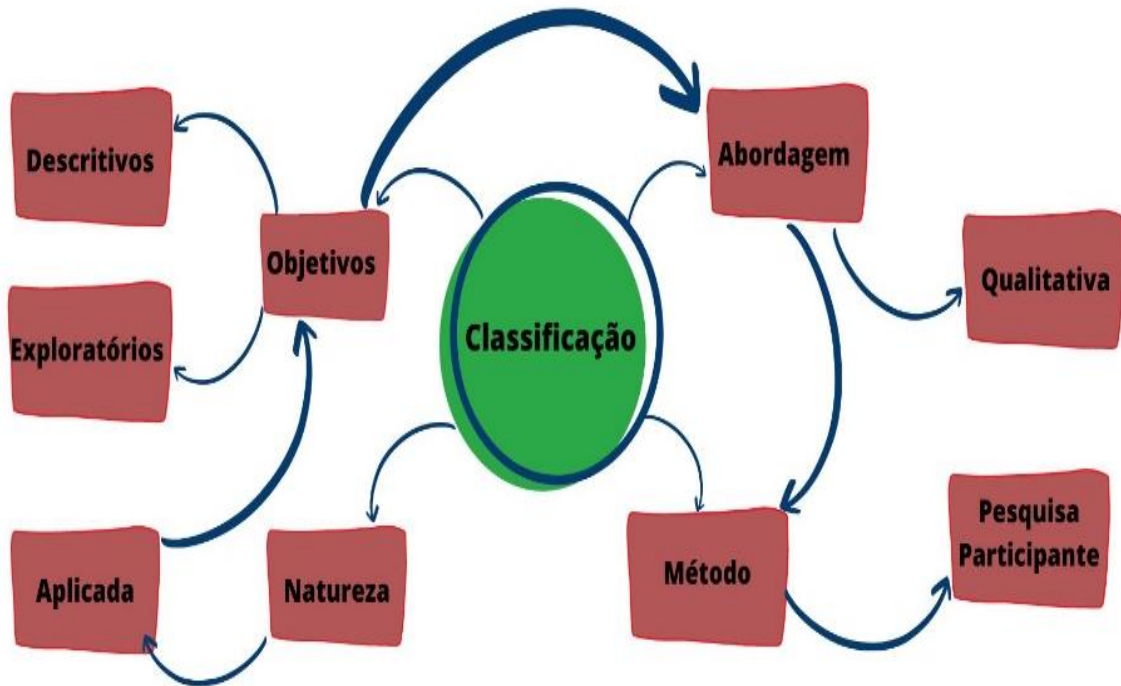
Objetivando o estudo do tema proposto, foram realizadas leituras de livros e fontes acadêmicas diversas, tais como artigos e dissertações, a partir das bases de pesquisa *Google Scholar*, *SciELO* e Portal de Periódicos CAPES, pela busca dos seguintes termos: educação e desenvolvimento social, educação étnico-racial, racismo estrutural, Lei nº 10.639 e racismo e educação. A análise documental se fez necessária no procedimento de levantamento de dados desta pesquisa, de modo que foram analisadas leis, portarias normativas, bem como o Projeto Político Pedagógico (2022) da escola.

A busca por discussões acerca do tema proposto levou ao encontro de diversos estudiosos e pesquisadores que nos auxiliaram na proposta de uma análise decolonial, antirracista, interseccional e interdisciplinar. Destacamos a generosa contribuição dos autores que se fazem presentes nos referenciais encontrados: Kabengele Munanga (2004, 2015, 2022), Sueli Carneiro (2011) e Silvio Almeida (2020), que nos auxiliaram nas discussões acerca do entendimento do conceito de raça, racismo e desigualdades sociais. Djamila Ribeiro (2019), Carla Akotirene (2019) e Lélia Gonzalez (2020), com contribuições necessárias acerca da interseccionalidade, feminismo e decolonialidade. No que tange ao estudo acerca da educação, racismo no espaço escolar e identidade negra, fomos direcionados pelas grandiosas bell hooks (2017), Nilma Lino Gomes (2020, 2021) e Eliane Cavalleiro (2021).

Partindo do compromisso com uma metodologia participativa, que, como afirma Paulo e Brandão (2018, p. 257), “possibilita, não só o anúncio e a denúncia das opressões, mas de práticas que pretendem a transformação social”, optamos pela Pesquisa Participante, que se caracteriza pela possibilidade de proximidade entre pesquisador e objeto da pesquisa, com foco “no compromisso social, político e pedagógico com a comunidade da qual trabalhamos na construção de um saber partilhado e significativo” (PAULO; BRANDÃO, 2018, p. 257).

A Figura 13, a seguir, apresenta a classificação adotada na pesquisa.

Figura 13 - Classificação da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

A figura apresenta, conforme anteriormente mencionado neste estudo, que a pesquisa visa à abordagem qualitativa, com objetivos descritivos e exploratórios, natureza aplicada e análise de conteúdo via Pesquisa Participante.

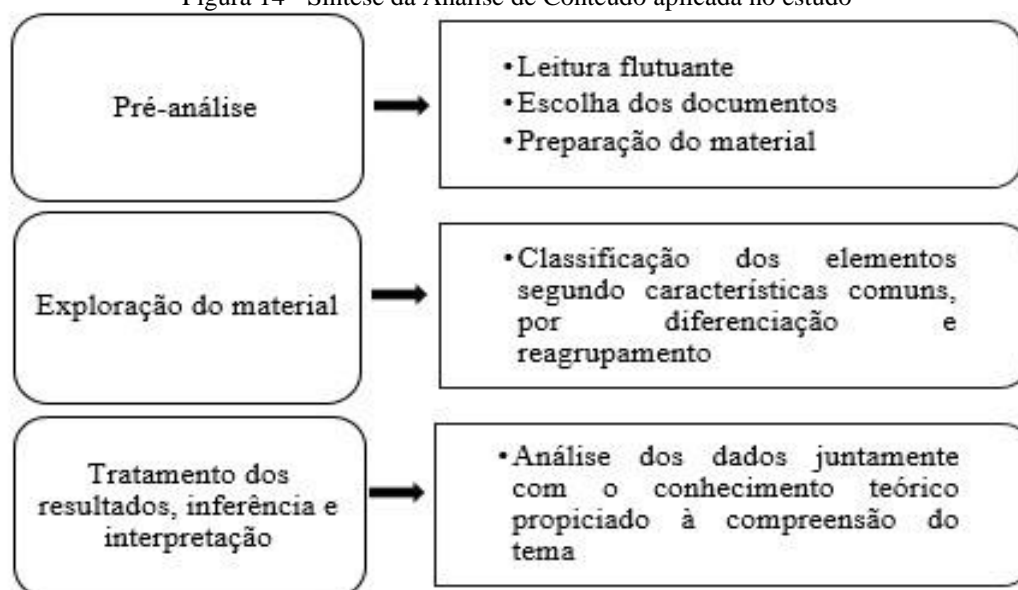
Segundo Laurence Bardin (2011), a Análise de Conteúdo se caracteriza como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

No âmbito da análise de conteúdo do estudo proposto – que privilegia a análise social e a subjetividade individual e coletiva –, a técnica de tratamento de pesquisa qualitativa nos direciona ao entendimento dos objetivos propostos. Assim, entendemos que a contribuição de Bardin (2011) à Análise de Conteúdo (AC), que consiste em tratar a informação a partir de um roteiro específico, seria adequada para a nossa análise crítica.

Bardin (2011) indica que a utilização da Análise de Conteúdo prevê três fases fundamentais, quais sejam: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, inferência e a interpretação. O esquema apresentado na Figura 14, adaptado ao processo deste estudo, demonstra a trajetória da pesquisa.

Figura 14 - Síntese da Análise de Conteúdo aplicada no estudo



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Na etapa de pré-análise, foram estabelecidos a organização e o planejamento da pesquisa, bem como definidos os procedimentos, cronograma, formulação de hipóteses e objetivos, além do levantamento de documentos a serem analisados.

4.3 Coleta dos dados

Após a pré-análise, chegamos à etapa de exploração do material e, neste sentido, debruçamo-nos com criticidade na elaboração do questionário, objetivando a obtenção dos dados empíricos. Assim, um questionário totalizando 40 questões – sendo 30 fechadas 10 abertas – foi enviado para o total de 138 estudantes do Ensino Médio em Tempo Integral do ano letivo de 2022 e também para cerca de 40 egressos da escola, entre o ano de 2018 e 2021. Posteriormente, a partir das análises iniciais dos dados obtidos, foram observadas a necessidade e a importância do levantamento e análise de dados de outros grupos que constituem o espaço da escola, no que concerne ao tema em estudo.

Deste modo, um novo questionário, composto por 21 perguntas, foi concebido, estruturado e enviado ao corpo docente do ano de 2022 da escola, constituído por 48 profissionais. Ademais, foi elaborado um questionário constituído por 22 perguntas, especificamente destinado à equipe gestora da escola, formada pela diretora, vice-diretores e especialistas, totalizando o quantitativo de 6 pessoas.

Os questionários foram elaborados por meio da plataforma Google Formulários e enviados a alunos(as) da escola via *e-mail* e grupos informativos de WhatsApp dos estudantes.

Aos egressos, o questionário foi enviado somente por WhatsApp. Vale ressaltar que a realidade de uma escola pública de Ensino Médio não propicia o contato contínuo com egressos. Os jovens, após finalizarem este período de estudo, dificilmente mantêm contato com a escola, fato este que dificultou o nosso acesso a um grupo mais expressivo de ex-alunos(as). A professores(as) e membros da equipe gestora, o questionário foi enviado por *e-mail* e pelo grupo informativo da escola no WhatsApp.

O questionário semiestruturado, instrumento para obtenção de dados, definido por Gil (2008, p. 121) como “a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.”, após ter sido elaborado com base na pesquisa de campo e bibliográfica, em fase de pré-teste, foi enviado para duas estudantes e, na fase de teste, além das duas estudantes, mais dois colegas do programa de mestrado também o responderam. O retorno por parte dos participantes do questionário nessa fase de teste foi importante para que houvesse o aperfeiçoamento e a correção do instrumento.

Conforme definição de Lakatos e Marconi (2003), compreendemos a pesquisa de campo como

[...] aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. [...] Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 186).

Deste modo, entendemos que a proposta se diferencia de outros tipos de pesquisas com base na observação. A partir da definição da autora, a pesquisa de campo vai além de uma simples coleta de dados, haja vista que exige controle e objetivos já pré-estabelecidos.

Consideramos importante enfatizar que no questionário foi inserida uma nota explicativa acerca da natureza da pesquisa, além da necessidade e importância das respostas, buscando despertar no convidado o interesse em participar da pesquisa respondendo ao questionário. Na nota explicativa foram inseridas informações acerca do sigilo e discrição dos participantes da pesquisa, assim como em relação aos dados fornecidos, garantindo a exclusividade para fins científicos. Assim, para responder ao questionário, foi necessário assinalar a opção “Aceito” para, posteriormente, conseguir acessar as questões.

Os estudantes da escola que dispunham de *e-mails* foram convidados duas vezes a responder ao questionário por este meio; a estes, a pesquisa foi enviada quatro vezes nos grupos

de WhatsApp. A professores(as) e à equipe gestora, o questionário foi enviado duas vezes. O período de convite para participação da pesquisa corresponde aos meses de agosto, setembro, outubro e novembro do ano de 2022.

Amparados por Andrade (2009), entendemos que o questionário, assim como outros instrumentos de pesquisa, apresenta vantagens e desvantagens, podendo, portanto, deixar lacunas. No entanto, para que o instrumento seja efetivo, é importante que as perguntas elaboradas sejam objetivas, mantendo uma sequência lógica e clara, com linguagem adequada ao nível de escolaridade dos informantes.

Na presente pesquisa, podemos considerar que o número de respostas recebidas foi relativamente baixo, porém, satisfatório para nossa análise. Considerando o público de 178 discentes, 48 docentes e 6 integrantes da equipe gestora convidados a responder ao questionário, a amostra se constitui do total de 79 respostas.

O público de estudantes corresponde ao quantitativo de 71 respostas, o que representa uma porcentagem de 39,88 % do público participante, sendo que o número de egressos corresponde à soma de 22 pessoas, ou seja, 30,98%, e o número correspondente ao de participação de estudantes do Ensino Médio do ano letivo de 2022 foi de 49 pessoas, uma porcentagem de 60,12%. Acredita-se que a quantidade de perguntas, sobretudo abertas, atrelada ao desinteresse dos estudantes pelo tema, tenha desmotivado uma maior participação do público de estudantes.

A cooperação de docentes no levantamento de dados foi extremamente reduzida, correspondendo ao total de apenas 6 retornos, o que indica uma porcentagem de apenas 12,5%. Diante disso, considera-se importante mencionar que as tentativas para uma participação efetiva aconteceram, mas se acredita que esse ato de desinteresse seja uma manifestação silenciosa do descompromisso docente no combate ao racismo, que também se manifestou na equipe gestora, com apenas 2 participações, totalizando 33,33% da equipe.

4.4 Análise e interpretação dos dados

Para os estudantes, o questionário semiestruturado formado por 40 perguntas, como já mencionado anteriormente, foi dividido em dois blocos, sendo o primeiro direcionado à possibilidade de conhecimento acerca do perfil dos estudantes e egressos da escola e, o segundo, ao entendimento dos participantes da pesquisa sobre a Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e como esta reverbera no espaço da instituição de ensino.

O questionário visando ao levantamento de dados com a equipe gestora da escola, integrado por 22 questões, e o questionário direcionado aos docentes, desenvolvido com 21

questões, tiveram um bloco destinado à identificação do participante e outro aos princípios norteadores quanto ao trato da questão racial no cotidiano escolar.

No entanto, em todos os questionários, o conjunto de questões foi preparado tentando responder aos objetivos da pesquisa, que consiste em analisar a aplicação da Lei nº 10.639/2003, a partir dos aspectos teóricos e práticos, verificando o modo como este dispositivo legal reverbera em uma escola pública no Sul de Minas Gerais e discutindo as contribuições da educação antirracista enquanto pilar que possibilita repensar o desenvolvimento social.

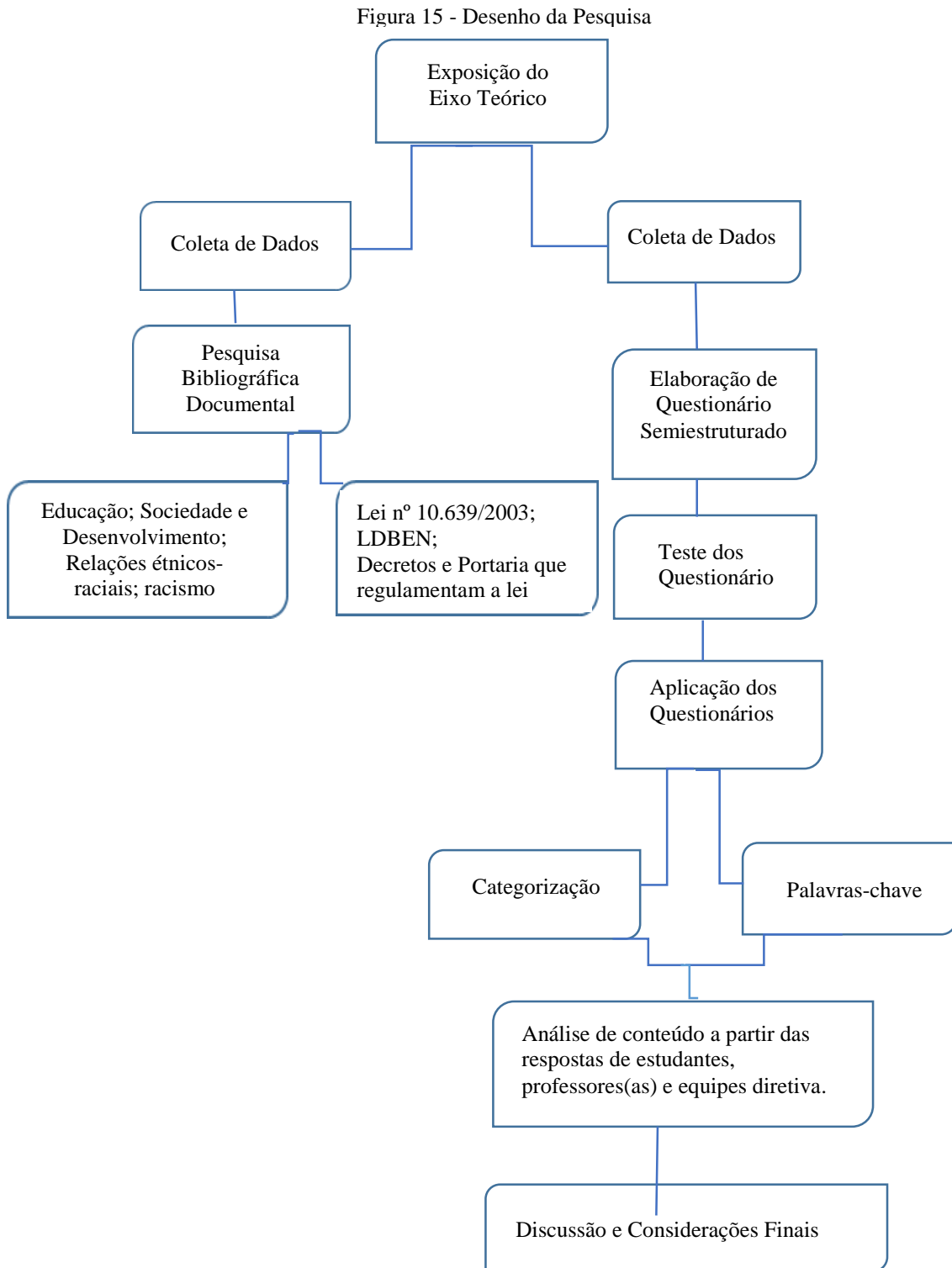
Deste modo, foram definidas as categorias de análise do estudo, segundo Bardin (2011), que podem ser entendidas como classes grupais. Este processo permite a organização das informações. Assim, iniciou-se um processo atento, crítico e minucioso de análise dos dados coletados, a fim de se estabelecer as categorias de análise, definidas de acordo com os objetivos da pesquisa: Conhecimento acerca da Lei nº 10.639/2003; Aplicação da Lei nº 10.639/2003 e como esta reverbera; Racismo no espaço da escola; e Contribuição da educação antirracista.

Quadro 2 - Categorias de análise e palavras-chave

Categorias	Palavras-chave
Conhecimento acerca da Lei nº 10.639/2003	Ação afirmativa; Efetivação da lei; Efetivação parcial da lei; Não efetivação da lei; Igualdade, Direitos; Conhecimento; Enfrentamento das diversas formas de opressão; Decolonização; Educação de qualidade; Inclusão; Diminuição das desigualdades; Pluralidade; Representatividade; Desconhecimento; Importante.
Aplicação da Lei nº 10.639/2003 e como esta reverbera	(Re)afirmação da identidade; Superficialidade; Antirracismo; Democratização do conhecimento; Combate à discriminação, ao preconceito e ao racismo; Práticas educativas; Representatividade; Disciplinar; Professores(as) negros(as); Disciplina de História; Inclusão; Desafio; Assunto Multidisciplinar; Folclorização do tema; Recursos didáticos; Construção coletiva; Capacitação de professores(as); Professores(as) negros(as); Resistência negra; Coletividade; Projeto alternativo; Ciências Humanas; 20 de novembro; 13 de maio.
Racismo no espaço da escola	Desigualdade; Racismo; Evasão; Racismo recreativo; Racismo estrutural; Silenciamento, Exclusão, Baixo rendimento; Baixa autoestima; Baixo desempenho; Problemas psicológicos e emocionais; Falta de apoio; Assunto transversal; Preconceito; Depreciação; Apelidos depreciativos; Neutralidade da escola; Resistência da escola e de professores(as) sobre o tema; Invisibilidade; Traumas.
Contribuições da educação antirracista	Representatividade; Antirracismo; (Re)construção da identidade; Diversidade; Mitigação de evasão; Inclusão social; Inclusão racial; Inclusão de gênero; Educação para a liberdade; Pluralidade; Conhecimento; Equidade; Assunto disciplinar; Desconstrução de estereótipos; Aceitação; Respeito; Fortalecimento da autoestima; Pertencimento racial; Superficialidade; Resistência negra; Coletividade; Professores(as) negros(as).

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Com vistas à metodologia adotada neste estudo, estruturou-se o desenho da pesquisa como mostra a Figura 15, objetivando facilitar a compreensão acerca do processo metodológico.



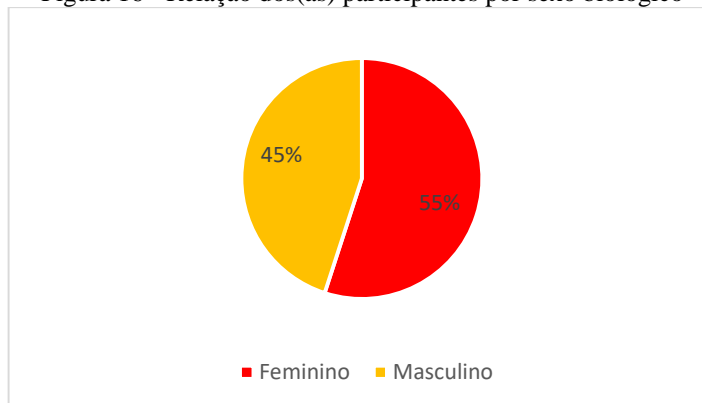
Fonte: Elaborada pela autora (2022).

4.5 Resultados e discussão

Tal como descrito, os primeiros blocos dos questionários visaram identificar o perfil dos participantes. Assim, inicialmente, a proposta é descrever e analisar as características desses sujeitos e dos grupos que integram, pois entendemos que a trajetória pessoal nos permite investigar, (re)conhecer e interpretar pontos importantes da articulação entre gênero, raça e classe, pois o encontro desses fatores sustenta e reproduz práticas discriminatórias.

A Figura 16, a seguir, indica que o maior público participante da pesquisa, de acordo com o sexo biológico, foi o feminino.

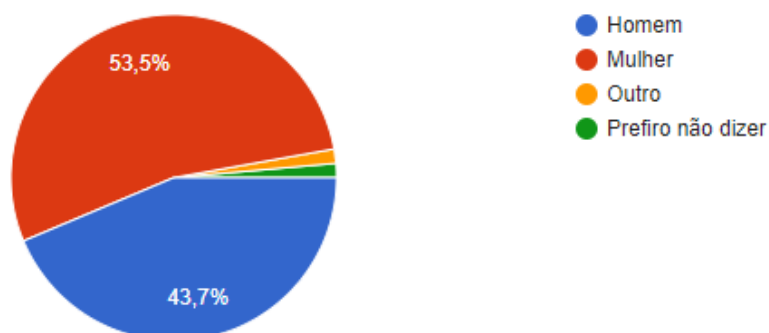
Figura 16 - Relação dos(as) participantes por sexo biológico



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Neste sentido, com base no comprometimento com a política feminista e com a luta pelo respeito à diversidade, propiciamos espaço a fim de que estudantes apontassem como se identificam. Consideramos importante abordar esse fator para que se resgate e se (re)construa uma educação livre de todas as formas de opressão.

Figura 17 - Identificação dos(as) estudantes participantes da pesquisa

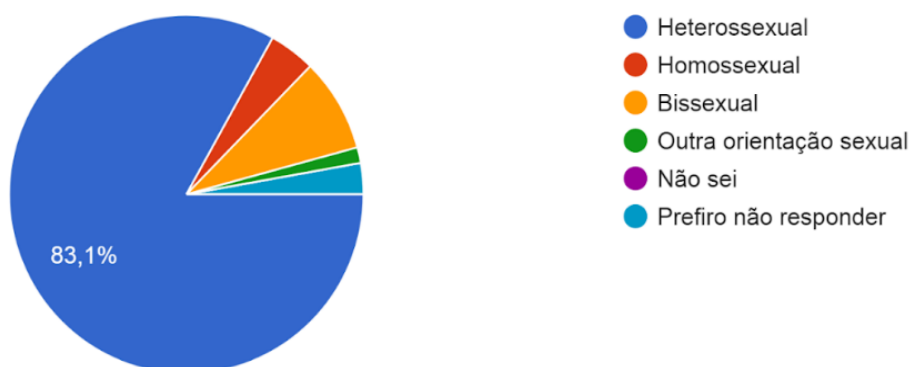


Fonte: Elaborada pela autora (2022).

A partir da análise dos dados, como aponta Paulo Freire (2022b, p. 51), “ao fazer-se oprimida, a realidade implica a existência dos que oprimem e dos que são oprimidos”. A escola, assim como qualquer outra instituição, é um espaço opressor e também produtor de desigualdades. No entanto, é papel da educação e de seus agentes desmantelar a existência das opressões e proporcionar um espaço seguro em relação à prática da liberdade. Contudo, nas escolas, a falta de espaço e de familiaridade para a discussão acerca da pluralidade de alunos(as) coloca os grupos socialmente oprimidos em posição de desvantagem não só social, mas também acadêmica e cultural.

Os dados colhidos pela investigação apontam que, dentre os participantes da pesquisa, 59 estudantes se entendem enquanto pessoas heterossexuais, enquanto apenas 3 se autodeclararam homossexuais, 6 bissexuais, 2 pessoas preferiram não responder à questão sobre orientação sexual e 1 indicou que tem “outra orientação sexual”, conforme explicitado na Figura 18, a seguir.

Figura 18 - Orientação sexual dos(as) estudantes participantes da pesquisa



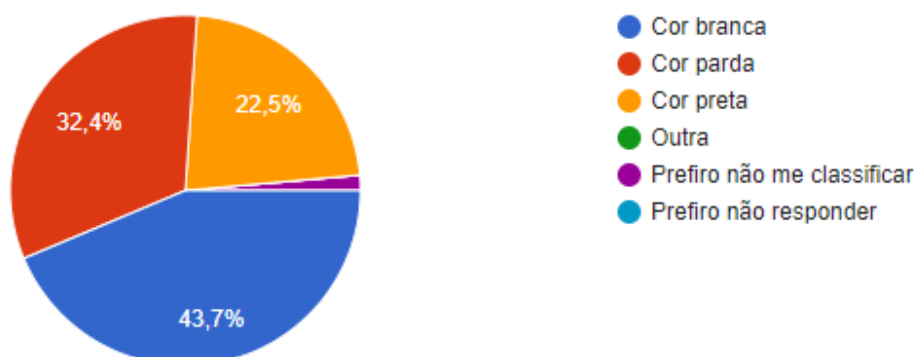
Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Nossa percepção é de que, nas escolas, a exclusão dos grupos socialmente minoritários gera descompromisso com a educação e com o processo identitário de estudantes. Segundo hooks (2017),

a falta de disposição de abordar o ensino a partir de um ponto de vista que inclua uma consciência da raça, do sexo e da classe social tem suas raízes muitas vezes, no medo de que a sala de aula se torne incontrolável, que as emoções e paixões não sejam mais represadas (HOOKS, 2017, p. 55).

Dessa forma, a desvalorização do outro como pessoa é intensificada por meio da exclusão. A Figura 19 assinala que 43,7% dos(as) estudantes respondentes da pesquisa se autodeclararam de cor branca, enquanto 32,4% de cor parda e 22,5% de cor preta.

Figura 19 - Como os(as) estudantes participantes da pesquisa se autodeclararam



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Quanto às equipes gestora e docente, apenas 1 pessoa dentre 8 participantes se autodeclarou de cor preta, o que nos direciona à análise de desigualdade racial também presente no espaço educacional. De fato, essa desigualdade não se limita à classe de docentes, mas é necessário que se busque a equidade a partir de políticas públicas que solucionem a lacuna existente entre pessoas pretas e o acesso ao Ensino Superior, pois “O racismo é uma realidade violenta” (KILOMBA, 2019, p. 71).

Os estudos de Grada Kilomba (2019) apontam para a realidade psicológica do racismo cotidiano, que a autora entende como sendo atemporal. Para além disso, potencializa nossa discussão acerca do racismo enquanto operador de dominação, exclusão, opressão e desigualdades.

Sueli Carneiro (2005, p. 112) não se exime de manifestar que “estamos diante de um elemento estratégico, a educação, fundamental dentro da arquitetura do dispositivo de racialidade”. Ora, nesse contexto de conflito e obstáculos, é necessário que se discuta que o (re)conhecimento da identidade – e, com isso, o corpo enquanto território político e social – é um processo, muitas vezes, lento e doloroso.

De maneira específica, os aspectos que envolvem uma autodeclaração de raça e/ou cor vão muito além do tom da pele e demandam um entendimento profundo e extenso de (re)conhecimento e, também, de (re)construção. Pois a partir do momento em que uma pessoa se autodeclara de cor parda e/ou preta, concomitantemente, inclui-se em um grupo historicamente marginalizado pela sociedade.

Sob esse contexto de conflito, na tentativa de se esquivar de tudo que engloba um corpo negro, pessoas passam anos – senão a vida – negando sua identidade e, com isso, também sua

existência, como se o não auto(re)conhecimento fosse um escudo contra a estrutura racista, excludente e opressora da sociedade.

Djamila Ribeiro (2019, p. 23) sintetiza que, para ela, o início da vida escolar, aos seis anos de idade, foi um verdadeiro divisor de águas. A filósofa e escritora negra aponta que foi na escola, neste período, que descobriu que ser negra era um problema para a sociedade.

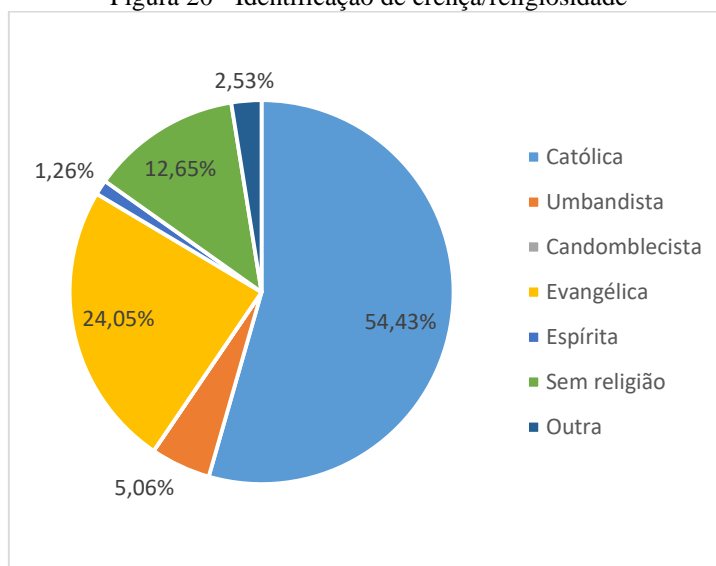
O apontamento da escritora impulsiona nossa reflexão acerca dos dados apresentados na Figura 19, pois é na escola, no espaço da sala de aula, que muitas vezes, meninos e meninas começam a se entender enquanto sujeitos identitários, porém, é comum que tenham receios quanto à autodeclaração, como se isso fosse passível de punição.

Alinhada a essa discussão, Kilomba (2019) define que

O racismo cotidiano refere-se a todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o sujeito negro e as Pessoas de Cor não só como “outra/o” – a diferença contra a qual o sujeito branco é medido – mas também como Outridade, isto é, como a personificação dos aspectos reprimidos na sociedade branca. Toda vez que sou colocada como “outra” – seja a “outra” indesejada, a “outra” intrusa, a “outra” perigosa, a “outra” violenta, a “outra” passional, seja a “outra” suja, a “outra” desejável ou a “outra” exótica – estou inevitavelmente experienciando o racismo, pois estou sendo forçada a me tornar a personificação daquilo com que o sujeito branco não quer ser reconhecido. Eu me torno a/o “Outra/o” da branquitude, não o eu – e, portanto, a mim é negado o direito de existir como igual (KILOMBA, 2019, p. 78)

No racismo, a negação é usada a fim de manter e legitimar estruturas violentas de exclusão racial. É nosso entendimento que a religiosidade incide sobre a subjetividade dos indivíduos. Assim, a Figura 20, a seguir, apresenta a declaração dos participantes da pesquisa no que se refere à crença religiosa.

Figura 20 - Identificação de crença/religiosidade



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Os dados evidenciam que mais da metade dos participantes, ou seja, 54,43%, identificam-se como católicos. Na sequência, 24,05% se declaram evangélicos, 12,65% indicam não ter religião, enquanto apenas 5,06% – o que corresponde ao total de 3 pessoas – declaram-se umbandista.

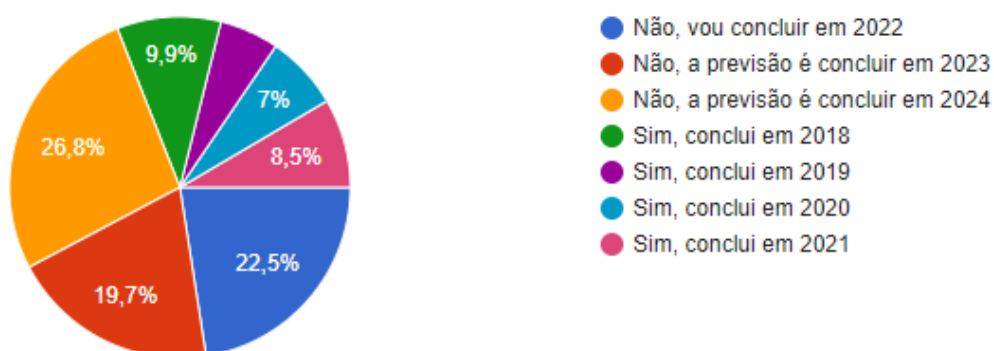
No Brasil, é sabido o quanto as religiões de matrizes africanas e seus adeptos são duramente perseguidos. Sidnei Nogueira (2020), doutor em Semiótica e Linguística Geral, afirma que:

o preconceito, a discriminação, a intolerância e, no caso das tradições culturais e religiosas de origem africana, o racismo se caracterizam pelas formas perversas de julgamento que estigmatizam um grupo e exaltam outro, valorizam e conferem prestígio e hegemonia a um determinado “eu” em detrimento de “outrem”, sustentados pela ignorância, pelo moralismo, pelo conservadorismo e, atualmente, pelo poder político – os quais culminam em ações prejudiciais e até certo ponto criminosas contra um grupo de pessoas com uma crença considerada não hegemônica (NOGUEIRA, 2020, p. 35).

Deste modo, muitas vezes, as pessoas deixam de declarar sua crença por temer retaliações. Temos a hipótese de que, neste item, pode ter havido a tentativa de omissão acerca da religiosidade. Desde os primórdios, os saberes sagrados dos povos de terreiro sofrem com a constante tentativa de apagamento por parte da sociedade. Como afirma Nogueira (2020, p. 56), “trata-se do epistemicídio de práticas e saberes de resistência que compõem a memória africana da diáspora”.

A Figura 21, a seguir, aponta que do total de estudantes participantes da pesquisa: 9,9% concluíram o Ensino Médio no ano de 2018, 5,6% em 2019, 7% em 2020 e 8,5% em 2021. Tais dados nos levam à compreensão tanto de que o número total de egressos participantes da pesquisa corresponde a 22 pessoas, quanto de que 26,8% são estudantes do 1º ano do Ensino Médio, 19,7% do 2º ano e 22,5% do 3º ano. Tal conclusão foi possibilitada devido à indicação de previsão para conclusão do Ensino Médio.

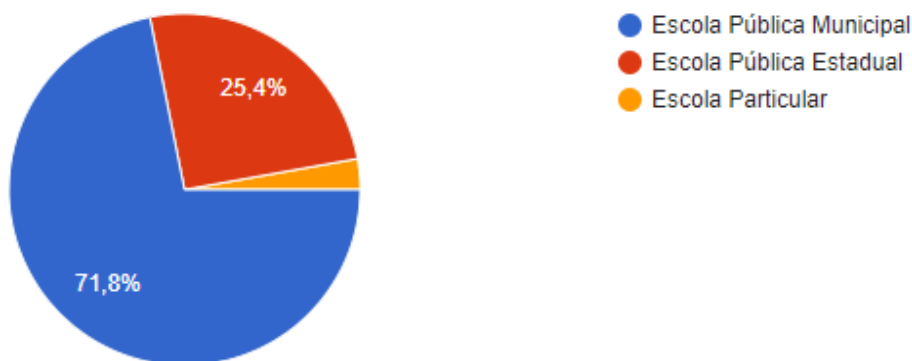
Figura 21 - Estudantes por ano de conclusão do curso



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

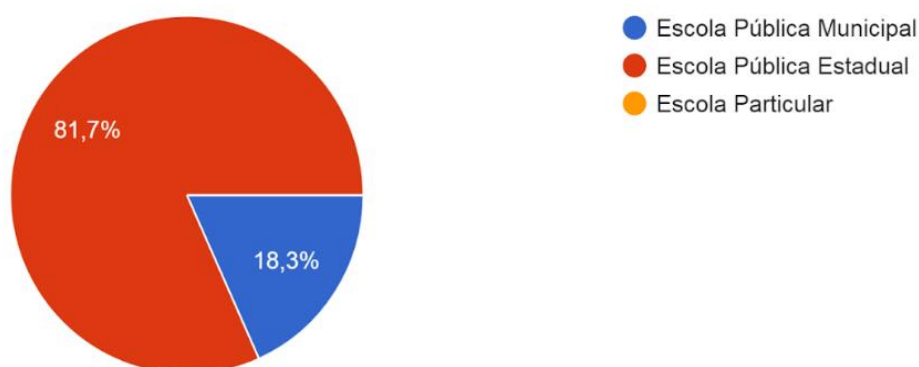
Os dados obtidos indicam que a maioria absoluta dos estudantes participantes da pesquisa concluiu o Ensino Fundamental I e II em escolas públicas da rede municipal ou estadual de ensino, tal como apresentado nas Figuras 22 e 23.

Figura 22 - Em relação à conclusão do Ensino Fundamental I dos estudantes



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

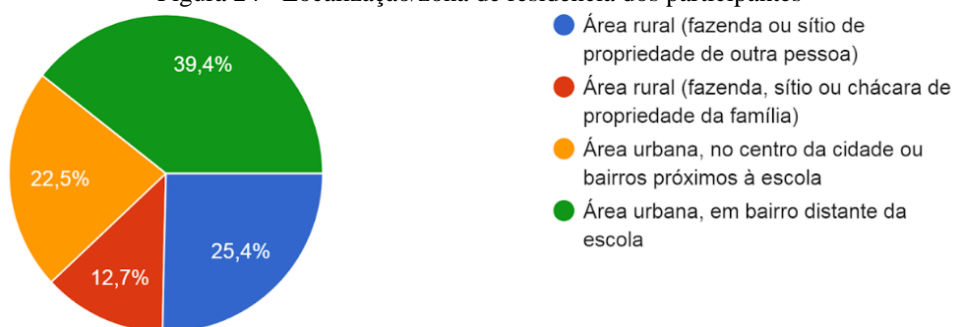
Figura 23 - Em relação à conclusão do Ensino Fundamental II dos estudantes



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Quanto à localização de moradia dos estudantes participantes da pesquisa, a Figura 24 mostra que apenas 22,5% residem em área urbana, no centro da cidade ou em bairros próximos à escola. Já 39,4% residem em bairros urbanos, mas longe da escola, e 38,1% em bairros localizados na zona rural do município, o que justifica a informação de que, segundo o PPP (2022) da escola, 64,2% dos(as) estudantes matriculados(as) na escola utilizam transporte escolar público.

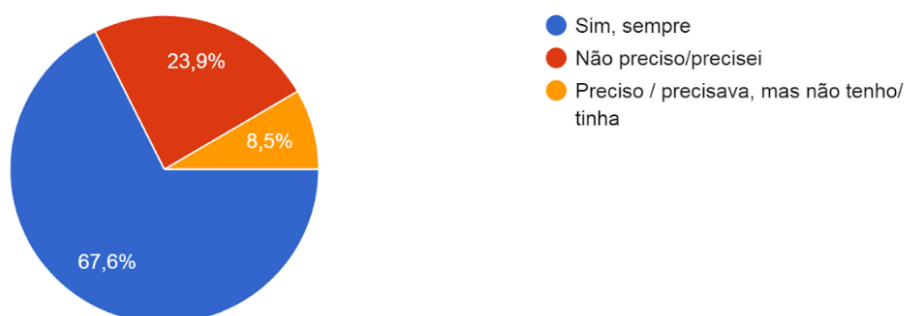
Figura 24 - Localização/zona de residência dos participantes



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Em relação ao uso de transporte público escolar, tal como apresentado na Figura 25, os dados apontaram que dos participantes da pesquisa, 67,6% utilizam ou utilizaram transporte para se deslocarem até a escola. Além disso, 8,5% indicaram que precisam ou precisavam de transporte, mas que, no entanto, não dispõem ou dispunham dele, o que entendemos como um empecilho para o acesso e permanência dos(as) estudantes na escola.

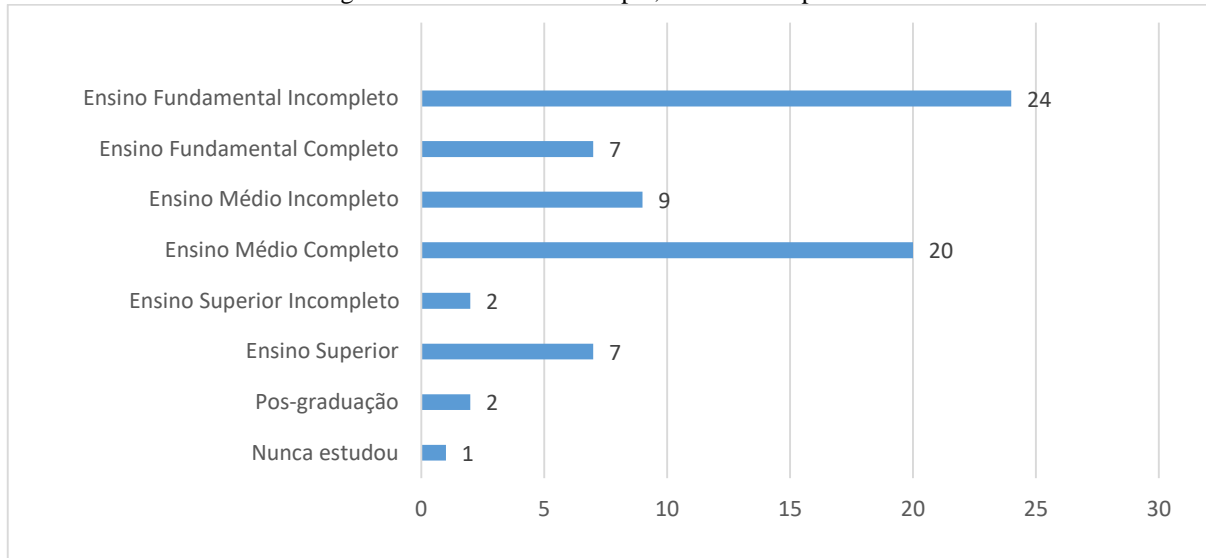
Figura 25 - Uso de transporte público escolar



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Os dados levantados a partir das respostas aos questionário indicam a escolaridade dos pais, mães e/ou responsáveis pelos(as) estudantes ou egressos(as) participantes da pesquisa. A partir do levantamento realizado pela pesquisa, constatou-se que 24% dos pais, mães e/ou responsáveis não concluíram o Ensino Fundamental, conforme apresenta a Figura 26, a seguir.

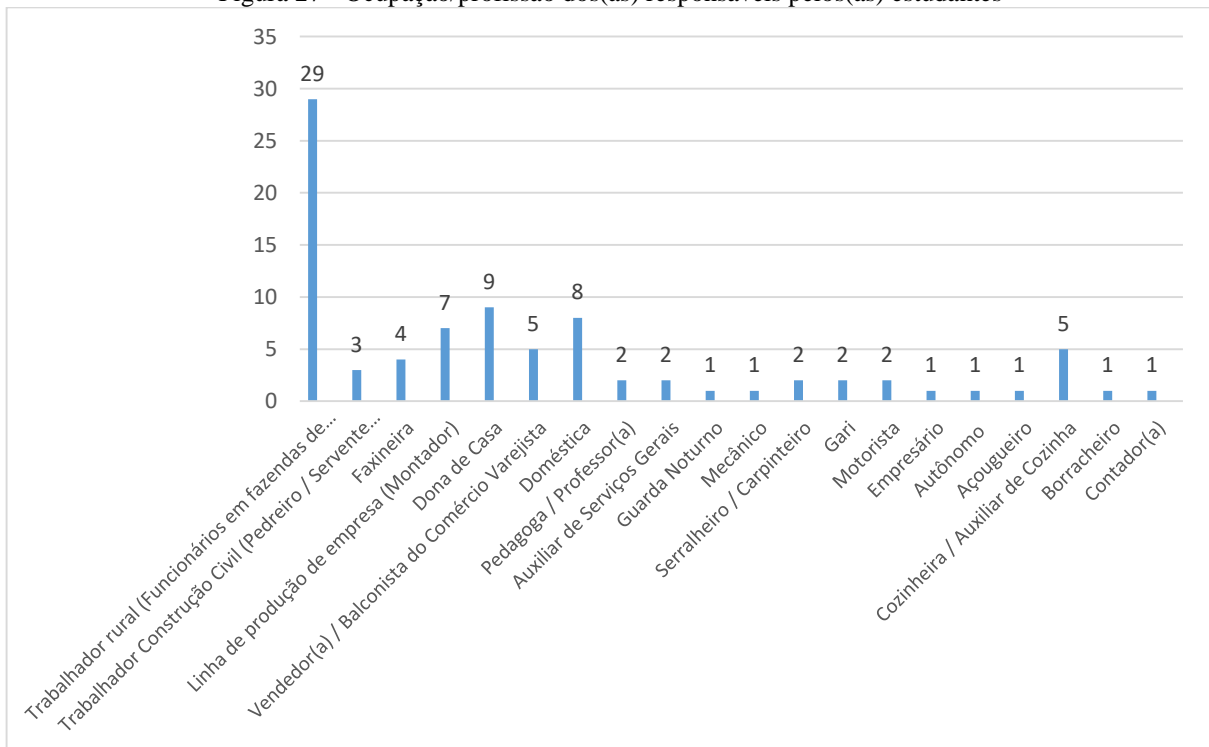
Figura 26 - Escolaridade do pai, mãe e/ou responsável



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

A escolaridade das pessoas responsáveis pelos(as) jovens estudantes instiga nossa discussão e análise acerca das desigualdades sociais, já que as profissões ocupadas por estas são aquelas que, geralmente, possuem baixa remuneração, conforme retrata a Figura 27, que indica um quantitativo acentuado de trabalhadores(as) nas fazendas de agropecuária do município, sobretudo designadas à colheita de café.

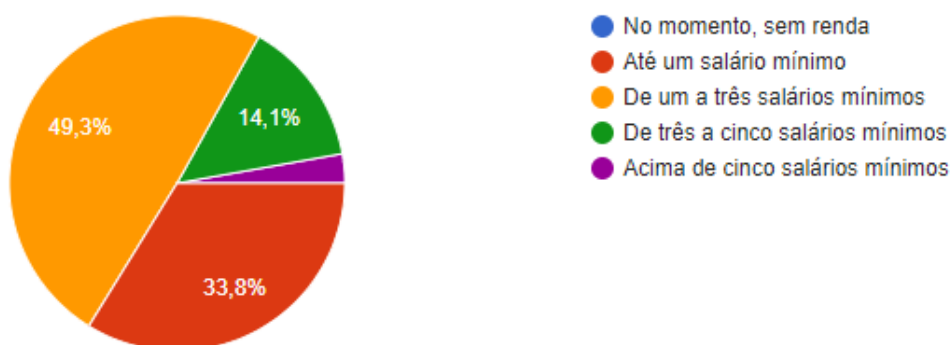
Figura 27 - Ocupação/profissão dos(as) responsáveis pelos(as) estudantes



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

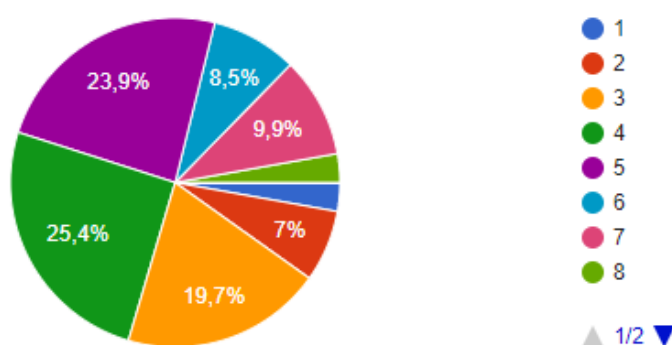
A Figura 28, a seguir, revela a renda média mensal bruta do grupo familiar dos estudantes, renda esta que, evidentemente, acarreta restrição e/ou privação de acesso por parte das famílias, muitas vezes, numerosas, como evidenciado na Figura 29.

Figura 28 - Renda mensal aproximada da família



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

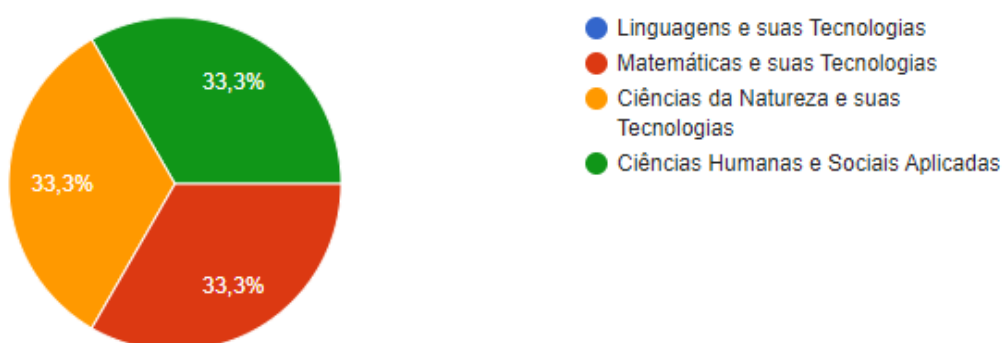
Figura 29 - Número de pessoas residentes na mesma casa



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Acerca do perfil de professores(as) que participaram da pesquisa, o questionário revela que, na maioria, são pessoas acima dos 40 anos de idade, que cursaram o Ensino Fundamental em escolas públicas municipais ou estaduais e, quanto ao Ensino Médio, 50% delas cursaram em escola particular e 50% em escola pública estadual. Dentre os(as) 6 participantes, apenas 2 não possuem qualquer curso de pós-graduação e, como mostra a Figura 30, a seguir, a formação dos profissionais se divide entre matemática, ciências da natureza e ciências humanas.

Figura 30 - Área de formação dos(as) professores(as)



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Os dados levantados a partir do questionário destinado à equipe gestora indicam que o perfil é muito próximo ao do grupo de professores(as). As duas pessoas participantes são do sexo feminino, acima de 40 anos, de cor branca, tendo cursado o Ensino Médio em escola pública estadual. O perfil dos(as) profissionais da instituição de ensino que participaram da pesquisa nos conduz à discussão acerca de quem são os sujeitos que acessam o Ensino Superior e, assim, ocupam cargos como o de professores(as). Historicamente, pessoas negras são segregadas dos espaços educacionais, sendo vistas como aptas somente para o trabalho braçal, enquanto a branquitude ocupa o lugar de intelectualidade.

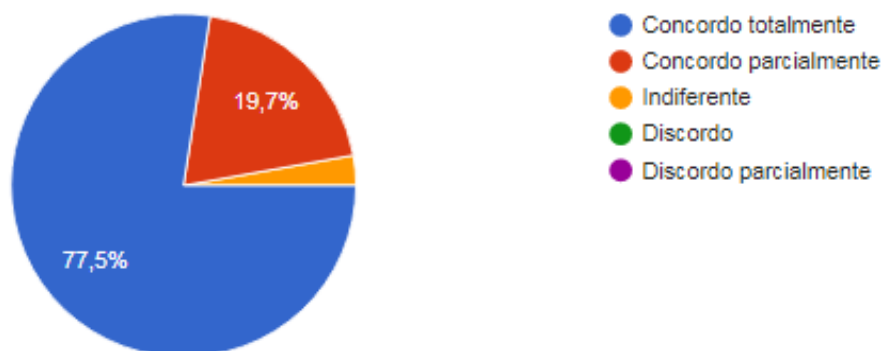
Diante deste cenário, reafirmamos que as políticas públicas para a educação constituem importante mecanismo de acesso aos espaços educacionais, sendo necessário que exista uma política de enfrentamento de práticas educacionais colonizadoras, racistas e antidemocráticas.

4.5.1 Compreensão dos(as) estudantes sobre a Lei nº 10.639/2003

Em uma perspectiva histórica, Nilma Lino Gomes (2001, p. 89) destaca, “não podemos acreditar numa relação de causa e efeito entre realidade educacional e o preceito legal. Por mais avançada que uma lei possa ser, é na dinâmica social, no embate político e no cotidiano que ela tende a ser legitimada ou não.” Sustentados pela autora e centrados no objetivo deste estudo, buscamos a compreensão dos(as) estudantes acerca da existência da Lei nº 10.639/2003 e sua efetivação.

No que tange à opinião dos(as) estudantes sobre a existência de uma lei que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todas as escolas brasileiras, 77,5% dos(as) estudantes integrantes da pesquisa disseram concordar totalmente com a existência da referida lei, tal como evidencia a Figura 31, a seguir.

Figura 31 - Opinião dos(as) estudantes sobre a existência da Lei nº 10.639/2003



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

No entanto, cabe discutir que 47,88% dos(as) estudantes afirmaram desconhecer a existência da mencionada lei, o que indica que, mesmo tendo sido instituída há 20 anos, os desafios a serem enfrentados ainda são inúmeros. Os dados colhidos nos conduzem à discussão acerca de que a temática da educação étnico-racial precisa integrar a formação inicial de professores(as) e não somente serem pautas de formação continuada.

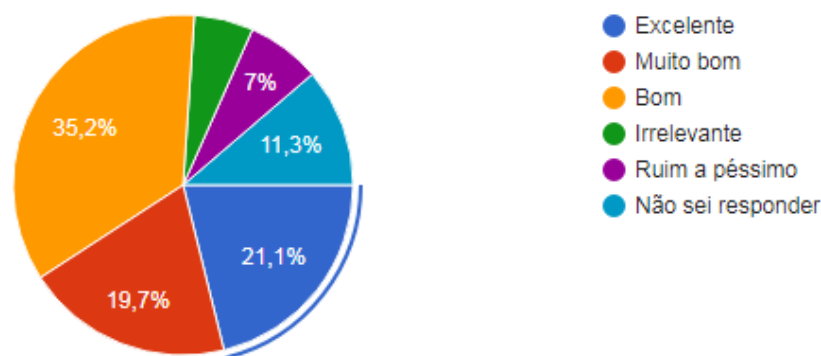
Logo, a mera existência da lei não garante a efetividade em práticas pedagógicas antirracistas. Entende-se que, para avançar na efetiva prática da política antirracista na educação, é necessário muito mais do que ter conhecimento acerca da existência deste dispositivo legal, sendo urgente (re)conhecer e transcender os limites impostos pela sociedade.

A pesquisa revela que não há uma uniformidade na avaliação dos(as) estudantes quanto ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana durante a trajetória escolar, em conformidade com as informações apresentadas na Figura 32, a seguir, que indica que 11,3% dos(as) estudantes não souberam avaliar o ensino obtido durante os anos escolares, 7% consideram o ensino como ruim a péssimo, 5,6% como irrelevante, 35,2% bom, 19,7% muito bom e 21,1% avaliaram como excelente.

Cabe considerar que, dos(as) participantes que classificaram o ensino como muito bom e excelente – o que corresponde à soma de 29 estudantes, representando, portanto, 40,84% do público de discentes da pesquisa –, nenhum deles(as) se autodeclarou como pessoa de cor preta. Dado este que evidencia elementos relevantes para análise neste estudo com a temática da educação étnico-racial e antirracista.

Pode-se afirmar que a avaliação destes(as) estudantes, ao assumirem uma postura de análise que acaba por considerar o ensino como excelente, possibilita diferentes maneiras de compreender as relações raciais estabelecidas nos espaços educacionais, dentre elas, a de que, por não integrarem o grupo que cotidianamente enfrenta a discriminação racial, dão-se por satisfeito com a abordagem das pautas raciais; mas a experiência de ser um corpo negro que vivencia cotidianamente as discriminações raciais e suas reações traz contribuições importantes para a promoção de uma educação para a equidade racial.

Figura 32 - Avaliação sobre o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana durante a trajetória escolar



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

A partir das respostas dos(as) estudantes participantes da pesquisa acerca da compreensão sobre a Lei nº 10. 639/2003, organizou-se o Quadro 3, a seguir, que considera critérios de categorização de Análise de Conteúdos tal como propostos por Bardin (2011), assim, os dados levantados no questionário foram reagrupados e categorizados. De acordo com a autora, na fase de interpretação de dados, é preciso que se restabeleça o elo com o referencial teórico, dando sentido à interpretação (BARDIN, 2011). Os(as) estudantes participantes foram representados(as) pela letra (E), seguida de um número.

Quadro 3 - Reagrupamento de Categorias de Análise

CONHECIMENTO DOS(AS) ESTUDANTES ACERCA DA LEI Nº 10.639/2003			
Estudante	Respostas	CATEGORIAS	
		Conhecimento acerca da Lei	Aplicação da Lei e como esta reverbera
E1	Deveria ser conversado em todas as disciplinas. Existe a discussão, mas geralmente em uma disciplina e não em todas. No Coletivo que tem na escola são discutidos assuntos mais abrangentes do que na sala de aula, inclusive questão racial.	Conhecimento; Efetivação parcial da lei.	Democratização do conhecimento; Prática Educativa; Projeto alternativo; Disciplinar; Coletividade.
E2	Bem pouco.	Desconhecimento. Não efetivação da lei.	Não efetivação da lei.
E3	Normalmente, abordado por professores de história. Acho que deveria ser mais discutido. Nos livros de história dizia sobre a escravidão, porém de forma “leve”, mas a professora (*) ¹⁷ explicava de maneira correta.	Conhecimento. Efetivação parcial da lei.	Superficialidade; Combate à discriminação, preconceito e racismo; Prática educativa; Disciplina de História; Disciplinar; Democratização do conhecimento; Ciências Humanas.
E4	Muito importante saber sobre a história do nosso país. O conteúdo é abordado de maneira específica nas disciplinas de Ciências Humanas. Sempre os professores falavam e comentavam. No dia a dia, palestras e em alguns assuntos abordados na sala de aula. O Coletivo Fala Miga foi essencial na minha vida, o apoio e o conhecimento que tive foi espetacular. Acredito que não só comigo, como foi na vida de outras pessoas também, mostrou a coragem e a força que temos. Ele representa e leva muitas informações para as pessoas.	Conhecimento; Efetivação parcial da lei; Importante.	Democratização do conhecimento; Práticas educativas; Representatividade; Disciplinar; Construção coletiva; Resistência negra; Coletividade; Projeto alternativo; Ciências Humanas; Democratização do conhecimento.
E5	Ainda é raro encontrar coletividade na hora de falar sobre esse assunto, já que a maioria dos professores brancos não prioriza essa parte da história. Antes do meu Ensino Médio, só ouvia falar sobre o assunto nessas datas (13 de maio e 20 de novembro), mas quando entrei no Ensino Médio, nossa professora de História abordava o tema todos os dias e era incrível. Participar do coletivo abriu minha mente, me ensinou sobre autoconhecimento e me fez não ter medo nem vergonha nenhuma da minha cor e por ser quem sou. O Coletivo é importante, pois é capaz de nos dar o apoio necessário para tratar de assuntos que, muitas vezes, são silenciados na escola, como o racismo.	Conhecimento; Efetivação parcial da lei. Importante.	Democratização do conhecimento; Combate à discriminação, preconceito e racismo; Práticas educativas; Disciplinar; Desafio; Disciplina de História; Construção coletiva; Resistência negra; Coletividade; Folclorização do tema. Projeto alternativo; 13 de maio; 20 de novembro.
E6	Havia professores que abordavam muito esse tema. Escutava sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na disciplina de História, algumas palestras, debates, entre outros.	Conhecimento; Efetivação parcial da lei.	Prática educativa; Disciplinar; disciplina de História; Disciplinas de Ciências Humanas.

¹⁷ Os parênteses com um asterisco serão utilizados em todas as respostas em que for citado o nome de um(a) professor(a), como forma de não identificação deste(a) profissional.

E7	Só em História que falamos disso. Os professores estão focados mais em vestibulares. Só nessas datas importantes, 13 de maio e 20 de novembro, que falavam, mas era muito rápido.	Conhecimento; Efetivação parcial da lei.	Superficialidade; Disciplinar; Disciplina de História; Desafio; Ciências Humanas; 20 de novembro; 13 de maio.
E8	Nas escolas em que estudei, uma tratou esse tema ao pé da letra, na que concluí o Ensino Médio. Já na que concluí o Ensino Fundamental, era apenas um discurso bonitinho e por de trás das câmeras, ofensas e racismo na sua pior versão. Não são todas as matérias, a única que realmente toca no tema é a matéria de História. Não era sempre, mas já era um tema que estava sendo reconhecido como importante.	Conhecimento; Efetivação da lei.	Antirracismo; Inclusão; Democratização do conhecimento; Práticas educativas; Disciplinar; Representatividade; Disciplina de História; Capacitação de professores(as); Ciências Humanas.
E9	Só História que falava disso. As outras disciplinas só se importavam em dar aquilo que estava em sua grade. Nada além daquilo, então, raramente tínhamos uma roda de conversa sobre questões raciais. Pouco se fala em outras matérias escolares, a que eu mais ouvi falar foi em História. É como se o negro só existisse em dois dias, 13 de maio e 20 de novembro, e aí sim colocam na grade de ensino. Como vai estar presente se ninguém fala? E, se falam, não dão a devida importância. Me tornei uma mulher incrível participando das reuniões do coletivo e até hoje aprendo mais e entendo a importância da coletividade.	Conhecimento; Efetivação parcial da lei;	Superficialidade; Antirracismo; Democratização do Conhecimento; Combate à discriminação, preconceito e racismo; Práticas educativas; Representatividade; Disciplinar; Disciplina de História; Inclusão; Folclorização do tema; Construção coletiva; Capacitação de professores(as); Resistência negra; Coletividade; Projeto alternativo; Ciências Humanas; 20 de novembro; 13 de maio;
E10	Acho que as outras matérias como Geografia, Artes, dentre outras, poderiam falar mais sobre essa questão. Ouço minha professora de História e de Português falando mais sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Em palestra, aulas, atividades, roda de conversa ou até mesmo em um trabalho com a escola ou dentro da sala de aula.	Efetivação parcial da lei; Conhecimento; inclusão; Importante.	Superficialidade; Democratização do conhecimento; Igualdade; Combate à discriminação, preconceito e racismo; Práticas educativas; Representatividade; Disciplinar; Disciplina de História; Inclusão; Desafio; Assunto multidisciplinar; Construção coletiva; Capacitação de professores(as); Ciências Humanas.
E11	Alguns professores aprofundam no assunto. Aprendo muito com a professora (*). Ela nos ensina sobre o assunto. Toda escola precisa de um lugar que os outros possam se sentir acolhidos e sem julgamentos e aqui tem o Coletivo.	Efetivação parcial da lei; Conhecimento; Inclusão.	Democratização do conhecimento; Combate à discriminação, preconceito e racismo; Práticas educativas; Representatividade; Disciplinar; Disciplina de História; Inclusão; Coletividade; Projeto alternativo; Ciências Humanas.

E12	Aprendo muito com a professora (*), ela nos ensina sobre o assunto.	Efetivação parcial da lei.	Democratização do conhecimento; práticas educativas; representatividade; Disciplinar;
E13	Não lembro de ter estudado isso a fundo, nem sei se estudei isso.	Desconhecimento.	
E14	Aprendi pouco. Só em História aprendemos sobre isso.	Conhecimento; Efetivação parcial da lei;	Democratização do Conhecimento; Disciplinar; Disciplina de História; Inclusão; Ciências Humanas.
E15	Alguns conteúdos são abordados apenas em algumas matérias. Apenas em conteúdos específicos.	Conhecimento; Efetivação parcial da lei;	Superficialidade; Disciplinar;
E16	Difícil de se escutar.	Efetivação parcial da lei.	Superficialidade.
E17	Não aprendi nada sobre Cultura Afro-brasileira e nem Africana. O conteúdo é mais abordado em História. Essas questões são mais abordadas quando acontece algum caso na escola sobre preconceito racial.	Desconhecimento; Efetivação parcial da lei;	Superficialidade; Disciplinar; Disciplina de História; Ciências Humanas.
E18	Não me recordo de ter visto algo sobre isso. Não me recordo de ter aula sobre a cultura Afro-brasileira. Me recordo de, algumas vezes, ser trabalhado isso no Ensino Fundamental I. Eventualmente, em palestras ou algo do tipo.	Desconhecimento.	Superficialidade; Disciplinar; Disciplina de História; Ciências Humanas.
E19	Prefiro não comentar.		
E20	É bem difícil falarem sobre esse assunto, nem todas disciplinas falam.	Efetivação parcial da lei;	Superficialidade.
E21	É muito importante ter conhecimento sobre a história e sobre nossos antepassados. E principalmente ter conhecimento da Cultura Afro-Brasileira. O assunto é mais aprofundado nas disciplinas de Ciências Humanas. Somente algumas vezes em uma data comemorativa como, por exemplo, no dia 13 de maio.	Efetivação parcial da lei; importante.	Superficialidade; Disciplinar; Ciências Humanas; 13 de maio.
E22	É importante, pois através desta lei os estudantes terão mais conhecimento sobre a cultura Afro-brasileira. Tenho conhecimento nesta área, porém nas escolas não aprofundam este assunto. Somente em algumas disciplinas que é abordada a cultura afro-brasileira.	Conhecimento; Efetivação parcial da lei; importante	Superficialidade; Disciplinar.
E23	Para descobrirmos mais sobre a raiz do nosso país. História sempre teve, mais não é dos melhores ensinamentos. Raramente falam sobre o assunto, quase nunca. Normalmente, é só em História que passa.	Conhecimento; Efetivação parcial da lei.	Superficialidade; Disciplinar.
E24	Acho que eles deviam falar mais sobre isso.	Conhecimento; Efetivação parcial da lei.	Superficialidade.
E25	Não sei.	Desconhecimento.	
E26	Não lembro de aprender muito sobre isso. É difícil falarem sobre isso.	Desconhecimento.	

E27	Não são todas as matérias que falam.	Efetivação parcial da lei.	Superficialidade.
E28	Apesar de ter essa lei, não são em todas as matérias que são faladas a História e a Cultura Afro-brasileira e Africana. Apenas nos dias 13 de maio e 20 de novembro. Nesses dias, os professores de outras matérias falam um pouco sobre. Fora disso, só História. É falado sobre esses assuntos mais em rodas de conversa do Coletivo e outras ações em que a professora (*) realiza aqui na escola.	Conhecimento. Efetivação parcial da lei;	Superficialidade; Práticas educativas; Representatividade; Disciplinar; Disciplina de História; Folclorização do tema; Construção coletiva; capacitação de professores(as); Coletividade; Projeto alternativo; 20 de novembro; 13 de maio.
E29	Poderia ter sido mais falado. Nem todas as disciplinas abordam o tema, apesar de que deviam e cabe algo sobre em todas. Somente minha professora de História falava sobre.	Conhecimento. Efetivação parcial da lei;	Superficialidade; Disciplinar; Disciplina de História; Assunto multidisciplinar; Ciências Humanas.
E30	É fundamental o ensino da Cultura Afro-brasileira no cotidiano dos alunos. Infelizmente, não foi em todas as disciplinas e também em todos os anos escolares que tive contato com este tema. Não são todas as disciplinas e professores que aplicam este tema em sala de aula. Na maioria das vezes, é somente em uma matéria específica. Hoje em dia se tem trabalhado, mas essas questões raciais, infelizmente, quando estava na escola, comecei a ter contato só no 2º ano do Ensino Médio. Com base no tempo que passei na escola, só consegui ter contato com o tema da questão racial em meus últimos anos escolares. Na minha opinião, acho que estamos ganhando espaço de fala, mas ainda há um caminho muito grande a ser percorrido.	Efetivação parcial da lei; Conhecimento.	(Re)afirmação da identidade; Superficialidade; Antirracismo; Democratização do conhecimento; Combate à discriminação, preconceito e racismo; Representatividade; Disciplinar; Assunto multidisciplinar; Construção coletiva; Capacitação de professores(as).
E31	Foram coisas que ouvi que me ajudaram no meu crescimento, mas foram poucas coisas ouvidas sobre. É pouco trabalhado sobre, mas quando é trabalhado é um excelente trabalho.	Efetivação parcial da lei.	Superficialidade.
E32	Tem que ser tratado nas escolas, porque é muito importante. Muito difícil escutar sobre esse assunto na escola.	Efetivação parcial da lei; importante.	Superficialidade.
E33	Os feitos de pessoas afro-brasileiras são grandes e importantes. Concordo em fazer os alunos das escolas públicas e privadas reconhecerem que pessoas negras mudaram o Brasil para melhor. Não ensinam o que nós deveríamos realmente reconhecer. Ensinam e falam de coisas assim, mas não com frequência. 85% dos professores trabalham essa matéria nos dias 13 de maio e 20 de novembro. Só falamos desse tipo de conteúdo com a professora (*), na matéria de História. É a única mulher que, sem medo, fala, comenta e deixa os alunos se expressarem com suas próprias convicções.	Ação afirmativa; Conhecimento; Efetivação parcial da lei; importante.	(Re)afirmação da identidade; Superficialidade; Disciplinar; Disciplina de História; Assunto multidisciplinar; Folclorização do tema; Construção coletiva; Capacitação de professores(as); Ciências Humanas; 20 de novembro; 13 de maio;
E34	Na matéria de Português passa isso pra gente.	Efetivação parcial da lei.	Democratização do conhecimento.
E35	Aqui na escola, não temos muito contato com isso, então, não podemos dizer se é bom ou ruim. Deveria ter uma matéria em Ciências Humanas específica desse tema.	Conhecimento; Efetivação parcial da lei.	Superficialidade.

E36	Eu comecei a ter mais aulas sobre esses temas no Ensino Médio. Acho bem importante, pois nos traz várias informações importantes. O assunto é abordado de maneira mais específica dependendo do conteúdo em algumas matérias. Normalmente, trazem o assunto com a matéria ou em rodas de conversas. Na nossa escola, temos a professora (*) que dá voz para as pessoas negras aqui na escola. O Coletivo, além de ajudar as pessoas negras, também ajuda muitas meninas da escola.	Conhecimento; Efetivação parcial da lei; Importante; Pluralidade;	(Re)afirmação da identidade; Práticas educativas; Inclusão; Democratização do conhecimento; Assunto multidisciplinar; representatividade; disciplinar; construção coletiva; resistência negra; Coletividade; Projeto alternativo.
E37	A cultura afro-brasileira nunca foi tão falada assim pelos professores das escolas que eu frequentei, só comecei a ouvir falar mais quando comecei a ter aula com a professora (*). Tem algumas disciplinas específicas que falam sobre o assunto e também fazem rodas de conversa e outras ações. É mais nas aulas de História da professora (*) que somos mais ensinados. Esses assuntos são mais frequentes nos dias 13 de maio e 20 de novembro, fora isso nem são tão falados.	Conhecimento; Efetivação parcial da lei;	Superficialidade; Democratização do conhecimento; Práticas educativas; Assunto multidisciplinar; Representatividade; Disciplinar; Disciplina de História; Ciências Humanas; 20 de novembro; 13 de maio;
E38	É bem interessante.	Conhecimento.	
E39	Nem todas as disciplinas falam sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Africana.	Conhecimento; Efetivação parcial da lei.	Superficialidade; Assunto multidisciplinar.
E40	Esse tipo de conteúdo é mais abordado em Ciências Humanas.	Conhecimento; Efetivação parcial da lei.	Superficialidade; Democratização do conhecimento; Ciências Humanas; Assunto multidisciplinar.
E41			
E42	Eu acho que em todas as matérias ficaria cansativo.	Efetivação parcial da lei.	
E43	Alguns professores só que falam sobre o assunto.	Efetivação parcial da lei.	Superficialidade.
E44			
E45	Muitas matérias mencionam o racismo.	Efetivação parcial da lei.	Democratização do conhecimento; Práticas educativas; Representatividade.
E46			
E47	Acho importante estudarmos sobre isso, aprofundarmos mais no assunto e aprender sobre a cultura afro-brasileira e africana. Algumas matérias não abordam esses assuntos sobre a cultura afro-brasileira e africana. Algumas disciplinas trabalham sobre a questão racial. Diariamente, algumas disciplinas em específico, trabalham sobre a desigualdade racial e o racismo na escola. Considero importante. Acho importante ter um Coletivo para falar sobre os assuntos como o racismo e dignidade menstrual que também afeta, em maior proporção, meninas pretas.	Conhecimento; Efetivação parcial da lei; importante.	Superficialidade; Democratização do conhecimento; Combate à discriminação, preconceito e racismo; Práticas educativas; representatividade; Inclusão; Desafio; Assunto multidisciplinar; Resistência negra; Coletividade; Projeto alternativo.
E48			

E49	Não é sempre que esse assunto é trabalhado. O assunto foi estudado muito bem, com detalhes, fotos e histórias. Esse assunto só é falado nas disciplinas de História e Português.	Conhecimento; Efetivação parcial da lei; importante.	Democratização do conhecimento; Práticas educativas; Disciplinar; Disciplina de História.
E50	Tive uma boa professora. Depende do professor, no Ensino Médio (havia mais alunos e professores pretos) foi trabalhado esta questão por poucos professores. Ensino Fundamental I e II nunca foi trabalhado.	Conhecimento; Efetivação parcial da lei; Representatividade.	Práticas educativas; Disciplinar; Professores negros.
E51	Excelente, foi no Ensino Médio que tive um contato mais direto com a abordagem desse ensino. A professora (*) tratava sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Africana de forma dinâmica, proporcionando assim o entendimento e interesse pelo assunto de forma geral. Apesar de ser um assunto que deveria ser abordado com frequência, ainda é comum ver essa questão ser tratada somente em dias específicos, na época que cursava o Ensino Médio, começou a ser mais frequente apenas na aula de História. Esse ensino deve ser cada vez mais evidenciado nas escolas brasileiras, dessa forma, em todas as disciplinas é possível e necessário introduzir o tema. Quando temos acesso à História e Cultura Afro-brasileira, entendemos o nosso lugar no mundo. Além do conhecimento, a escola forma pessoas que respeitam a diversidade. Quando havia algum ocorrido da prática do racismo ou algum tema associado à aula era mais comum falar/trabalhar o tema de forma mais abrangente.	Ação afirmativa; Efetivação parcial da lei; conhecimento; decolonização; educação de qualidade; representatividade;	(Re)afirmação da identidade; Práticas educativas; Desafio; Antirracismo; Inclusão; Democratização do conhecimento; Desafio; Igualdade; Combate à discriminação, preconceito e racismo; representatividade; disciplinar; professores negros; disciplina de História; Assunto multidisciplinar; Folclorização do tema; recursos didáticos; construção coletiva; capacitação de professores(as); resistência negra; Ciências Humanas.
E52	Não me recordo de ter aprendido sobre.	Desconhecimento.	
E53	O ensino sobre a História e Cultura Afro é de extrema importância por sua grandiosidade e riqueza, deveria ser dado de forma livre e sem a necessidade de existir uma lei que torne obrigatório. O ensino sobre a História e Cultura Afro deveria ter muito mais espaço nas escolas já que é uma parte importante para todo o mundo. Passei a ter acesso a esta parte da história, com mais intensidade, quando tive aulas com professores negros. Na escola, sempre quando tinha uma brecha, utilizávamos para falar sobre estes assuntos, através de palestras, rodas de conversa e atividades práticas. Este conteúdo é abordado na maioria das vezes nas aulas de História. A (*) foi uma professora muito importante durante meu período de estudos. Ela ensinava de maneira clara e objetiva e tinha o Coletivo, que foi uma ideia brilhante dentro da escola. No Coletivo, nós conseguimos tratar diversas pautas, como o racismo e a saúde da mulher, relacionamentos, sobre se conhecer e se cuidar e entender que sempre vamos ter alguém para nos ajudar e apoiar.	Ação afirmativa; Efetivação parcial da lei; Direitos; Conhecimento; Inclusão; diminuição das desigualdades; Pluralidade; Representatividade; Importante.	(Re)afirmação da identidade; Superficialidade; Antirracismo; Democratização do conhecimento; Combate à discriminação, Preconceito e racismo; Práticas educativas; Representatividade; Disciplinar; Professores negros; Disciplina de História; Inclusão; Desafio; Assunto multidisciplinar; construção coletiva; Professores(as) negros(as); Resistência negra; Coletividade; Projeto alternativo; Ciências Humanas.
E54			

E55	<p>Para mim, que me declaro negra, acho importante a lei, para que crianças e adolescentes tenham o conhecimento de que a cultura afro-brasileira é muito rica, não só se limitando a aprender que éramos descendentes de escravos. Aprendi realmente sobre o tópico no 3º ano do Ensino Médio, onde participei de um projeto na escola chamado "Ubuntu", que explicava de modo correto toda a cultura afro-brasileira e africana. Durante todos os meus anos vividos na escola, só fui aprender de fato com a minha professora de História do 3º ano, ela sempre deixava claro como era importante falar sobre a cultura afro-brasileira e africana. Antes disso, era somente trabalhada nessas duas datas, 13 de maio e 20 de novembro, e de uma forma com pouca explicação. Nos anos anteriores, os professores não falavam muito sobre o assunto.</p>	<p>Ação afirmativa; Efetivação parcial da lei; Direitos; Conhecimento; Decolonização; Importante.</p>	<p>(Re)afirmação da identidade; Antirracismo; Democratização do conhecimento; Combate à discriminação, preconceito e racismo; Práticas educativas; Representatividade; Disciplinar; Disciplina de História; Inclusão; Desafio; Resistência negra; Coletividade; Ciências Humanas; 20 de novembro; 13 de maio;</p>
E56	<p>Não nos foi apresentado de forma aprofundada quando estávamos no Ensino Médio. Era comentado uma vez ou outra durante as aulas de História, mais ou menos. Não tive em meu tempo de escola um professor que tivesse a abertura de falar sobre esse tema de forma mais aprofundada. Lembro-me de alguns comentários sobre o assunto, mas nada aprofundado. Comentava sobre o racismo, sobre a cultura negra, mas de forma bem superficial. Essas questões raciais, políticas, dentre outras, nunca foram realmente aprofundadas pelos docentes de minha época por proporcionar muitos debates, ou seja, nunca se questionava muito sobre esse tema para não causar um certo tipo de “alvorço” durante a aula. Professor normalmente aproveitava do conteúdo que estava passando e relacionava uma coisa ou outra sobre o tema racismo.</p>	<p>Efetivação parcial da lei; Conhecimento;</p>	<p>Superficialidade; Práticas educativas; Disciplinar; Disciplina de História; capacitação de professores(as); Projeto alternativo; Ciências Humanas.</p>
E57			
E58	Só mais em História.	Efetivação parcial da Lei.	Ciências Humanas; Disciplinar; Disciplina de História.
E59			
E60			
E61	<p>É importante, porque assim os alunos irão adquirir mais conhecimento sobre, irão respeitar e pode ser que a existência dessa lei conscientize as pessoas de forma geral a respeitar a cultura afro-brasileira. Quase nunca falamos sobre esse assunto no espaço escolar. Na maioria das vezes, é porque não tem a ver com a matéria ou porque a maioria dos alunos não se interessa por esse assunto. Poucas pessoas no espaço escolar falam sobre esse assunto, um ou outro professor cita coisas sobre.</p>	<p>Ação afirmativa; Efetivação parcial da lei; Conhecimento; Importante.</p>	<p>(Re)afirmação da identidade; Superficialidade; Democratização do conhecimento; combate à discriminação, preconceito e racismo.</p>

E62	O ensino afro é muito importante para que os alunos negros saibam dos seus direitos.	Efetivação parcial da lei; Direitos; Conhecimento; Importante.	Democratização do conhecimento; Inclusão; Igualdade; Combate à discriminação, preconceito e racismo; Práticas educativas; Representatividade.
E63	Algumas vezes, eu vejo os professores falar sobre.	Efetivação parcial da lei; Conhecimento.	Superficialidade.
E64			
E65	Não falam.	Não efetivação da lei.	
E66			
E67	O conteúdo só é falado em disciplinas específicas. A aplicação é irrelevante pelo fato de um professor abordar o assunto. Era um assunto que não era muito abordado, em pleno século 21 as pessoas ainda ficam com receio de falar, com medo de ajudar o colega que tá sofrendo racismo e isso ainda é um tabu nas escolas.	Efetivação parcial da lei; Direitos; Conhecimento; Importante.	Superficialidade; Desafio.
E68			
E69	Além de ser comentado apenas em uma matéria específica, ainda é em apenas alguns conteúdos específicos. Geralmente, em datas como 13 de maio e 20 de novembro e em momentos históricos com acontecimentos negativos como quando se falava da época dos povos escravizados. Sempre pejorativamente, pouco se falava coisas positivas.	Efetivação parcial da lei; Direitos; Conhecimento; Importante.	Superficialidade; Práticas educativas; Folclorização do tema; Capacitação de professores(as); 20 de novembro; 13 de maio.
E70			
E71	Só em aulas de História que era tratada a questão racial. Digo que tive uma ótima professora que sempre trazia esse tema, de forma clara e bem explicativa e sinto que era uma forma de representatividade. Poucos professores abordavam isso em suas aulas, só foi falado em aulas de História e Filosofia.	Efetivação parcial da lei; Direitos; Conhecimento; Importante.	(Re)afirmação da identidade; Combate à discriminação, preconceito e racismo; Práticas educativas; Inclusão; Antirracismo; Ciências Humanas Disciplinar; Assunto multidisciplinar; Democratização do conhecimento; Representatividade; Disciplina de História.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Tem-se que a educação para as relações étnico-raciais é tema relevante e urgente em um país como o Brasil, marcado profundamente pela desigualdade sociorracial. Nesse contexto, é essencial que se questione o papel da escola como geradora de tensões e de conflitos raciais que demarcam práticas pedagógicas e sociais historicamente hegemônicas.

De acordo com o questionário e as informações contidas no Quadro 3, dos(as) estudantes participantes da pesquisa, 59 escreveram a respeito do conhecimento acerca da Lei nº 10.639/2003, de sua aplicação e como esta tem reverberado no espaço da escola campo de nosso estudo.

A partir dos apontamentos dos(as) estudantes, foi possível constatar que estes(as), em sua maioria, demonstram entender, ainda que superficialmente, do que se trata a lei, a partir de que relacionam a temática com o ensino da cultura, história e valorização dos afro-brasileiros e africanos no ensino da escola em análise. Os relatos dos(as) estudantes revelam questões cotidianas que destacam características do ensino e atuação dos(as) profissionais da escola que merecem um olhar atento e uma análise detalhada.

É importante salientar que os(as) participantes deste questionário em análise são estudantes do Ensino Médio e concluintes desta modalidade de ensino. Deste modo, as palavras indicadas em nossas categorias de análise, previsivelmente, nem sempre aparecem de maneira explícita nos relatos dos(as) participantes da pesquisa, acredita-se que em razão da escrita despretensiosa. No entanto, nas entrelinhas, é possível detectá-las.

Os(as) estudantes compreendem a importância da temática e indicam que esta deveria ser discutida de maneira interdisciplinar e integrada ao cotidiano da escola, ao afirmarem que a discussão acerca das relações étnico-raciais é tema de apresentações restritas às disciplinas de Ciências Humanas, principalmente, a de História, conforme explicitado nas declarações de 19 estudantes.

Normalmente, abordado por professores de História. Acho que deveria ser mais discutido (Estudante 3).

O conteúdo é abordado de maneira específica nas disciplinas de Ciências Humanas (Estudante 4).

Havia professores que abordavam muito esse tema. Escutava sobre a história e cultura afro-brasileira e africana na disciplina de História [...] (Estudante 6).

Só em História que falamos disso. Os professores estão focados mais em vestibulares (Estudante 7).

Não são todas as matérias, a única que realmente toca no tema é a matéria de História (Estudante 8).

Só História que falava disso. As outras disciplinas só se importavam em dar aquilo que estava em sua grade (Estudante 9).

Acho que as outras matérias como geografia, artes, entre outras, poderiam falar mais sobre essa questão. Ouço minha professora de História e Português falando mais sobre a história e cultura afro-brasileira e africana (Estudante 10).

Aprendi pouco. Só em História aprendemos sobre isso (Estudante 14).

[...] O conteúdo é mais abordado em História (Estudante 17).

[...] O assunto é mais aprofundado nas disciplinas de Ciências Humanas (Estudante 21).

[...] História sempre teve, mais não é dos melhores ensinamentos (Estudante 23).

Apesar de ter essa lei, não são em todas as matérias que são faladas a história e cultura afro-brasileira e africana. Apenas nos dias 13 de maio e 20 de novembro. Nesses dias os professores de outras matérias falam um pouco sobre. Fora disso, só História (Estudante 28).

Poderia ter sido mais falado. Nem todas as disciplinas abordam o tema, apesar de que deviam e cabe algo sobre em todas. Somente minha professora de História falava sobre (Estudante 29).

Só falamos desse tipo de conteúdo com a professora (*), na matéria de História (Estudante 30).

Tem algumas disciplinas específicas que falam sobre o assunto e também fazem rodas de conversa e outras ações. É mais nas aulas de História da professora (*) que somos mais ensinados (Estudante 37).

Esse tipo de conteúdo é mais abordado em Ciências Humanas (Estudante 40).

Esse assunto só é falado nas disciplinas de História e Português (Estudante 49).

Este conteúdo é abordado, na maioria das vezes, nas aulas de História (Estudante 53).

Só mais em História (Estudante 58).

Só em aulas de História que era tratada a questão racial (Estudante 71).

Os relatos dos(as) estudantes nos direcionam ao entendimento de que a aplicação da Lei nº 10.639/2003 é parcial e superficial, e que não existe a sua real efetivação, visto que o texto da referida lei dispõe, em seu artigo 26 A – Parágrafo 2º, que “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (BRASIL, 2003).

Como enfatizado pelo Estudante 28, “Apesar de ter essa lei, não são em todas as matérias que são faladas a história e cultura afro-brasileira e africana [...]”. Por tudo isso, constatamos que, apesar da existência de docentes centrando suas reflexões e práticas pedagógicas na educação das relações étnico-raciais, conforme apontamento dos(as) estudantes participantes do estudo, a real efetivação da lei ainda não acontece.

Assim, a escola se estrutura e se mantém como um espaço inibidor do processo de (re)construção e (re)conhecimento por parte de meninos(as) negros(as). Uma educação hegemônica – cujas práticas são impregnadas de seletividade, que trata com superficialidade, banalizando e folclorizando a diversidade dos sujeitos nas salas de aulas – não colabora para a

prática de uma educação antirracista.

Diante do exposto, amparamo-nos na afirmação de Gomes (2001),

A escola, muitas vezes, desconhece e desconsidera essa realidade. É comum o pensamento de que a luta por uma escola democrática é suficiente para garantir a igualdade de tratamento a todos/as. Essa crença é um grande equívoco. Em alguns momentos, as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias (GOMES, 2001, p. 86).

No cotidiano de nossas escolas, ainda é uma prática comum reduzir a questão racial ao silêncio e/ou à neutralidade, fazendo com que a não abordagem seja indício de uma educação democrática, amparada no imaginário de que todos são iguais e, logo, a inserção da temática nos espaços de discussões, quando esses existem, seria enfatizar que existem diferenças. No entanto, o direcionamento do tema a discussões esporádicas e frívolas só colabora para a manutenção de estereótipos.

Neste sentido, a exclusão da temática racial nos currículos didáticos é uma realidade. Como aponta o Estudante 9, “[...] é como se o negro só existisse em dois dias, 13 de maio e 20 de novembro, e aí sim colocam na grade de ensino [...]”. Existem diversos desafios que, após 20 anos de lei, ainda permeiam sua efetivação, dentre eles, o racismo institucional que estabelece o domínio e atribui poder com base na raça, historicamente predominado pela supremacia branca, impossibilitando, desta forma, que as escolas discutam as questões relacionadas aos grupos socialmente minoritários. Assim, discussões sobre o currículo escolar, livros didáticos e atuação dos(as) profissionais, que deveriam propiciar um espaço de aprendizado pautado na diversidade, não são contempladas.

Nos relatos dos(as) estudantes são apresentadas experiências esparsas de aprendizagem sobre o tema em questão. Eles(as) afirmam que a temática, além de ser apresentada superficialmente somente em dias como 13 de maio e 20 de novembro, ainda é enfatizada sob uma abordagem pejorativa. O Estudante 56 afirma que os(as) professores não abordam temáticas como a das questões raciais a fim de evitar alvoroço. Ou seja, tal fato reforça nosso entendimento de que os(as) profissionais de educação não estão aptos(as) para a educação transversal.

Não nos foi apresentado quando estávamos no Ensino Médio de forma aprofundada. Era comentado uma vez ou outra durante as aulas de História, mais ou menos. Não tive em meu tempo de escola um professor que tivesse a abertura de falar sobre esse tema de forma mais aprofundada. Lembro-me de alguns comentários sobre o assunto, mas nada aprofundado. Comentava sobre o racismo, sobre a cultura negra, mas de forma bem superficial. Essas questões raciais, políticas, dentre outras, nunca foram realmente aprofundadas pelos docentes de minha época por proporcionar muitos debates, ou seja, nunca se questionava muito sobre esse tema para não causar um certo tipo de “alvoroço” durante a aula. Professor normalmente aproveitava do conteúdo

que estava passando e relacionava uma coisa ou outra sobre o tema racismo (Estudante 56).

Entende-se que um(a) profissional regente de aulas ou que ocupe qualquer outra categoria em uma instituição de ensino, deve estar preparado(a) para mediar discussões com temáticas como as citadas pelo estudante. No entanto, é inegável a lacuna existente na formação dos(as) profissionais que atuam no âmbito dos espaços educacionais.

Maria Aparecida da Silva (2001) explica consequências importantes acerca do despreparo dos(as) professores(as).

O professorado, em geral, não percebe as graves diferenças existentes nos resultados escolares de crianças negras e brancas. Não estabelece relações entre raça/etnia, gênero e desempenho escolar, e não percebe também como essa não percepção interfere na sua própria conduta. Entretanto, sabe-se que as representações determinam as relações, os comportamentos, as expectativas e as interações sociais. Assim, o despreparo constitui campo fértil para que o racismo se perpetue e a discriminação racial sofra mutações próprias do ambiente escolar (SILVA, 2001, p. 66-67).

Atentar para a formação dos(as) profissionais que atuam não só em sala de aulas como também em todos os espaços educacionais é extremamente necessário. Políticas afirmativas são essenciais, no entanto, preparar a sociedade para executá-las é imprescindível. O despreparo, como enfatizado pela autora, traz consequências profundas como a reprodução de discriminação (SILVA, 2001).

Por meio das respostas dos(as) estudantes participantes da pesquisa, foi possível compreender um pouco da dinâmica da educação das relações raciais na escola e que a prática pedagógica e as abordagens de uma determinada professora da disciplina de História, que preservamos a identidade por questões éticas, foram citadas por alguns estudantes como representativas e importantes na contribuição das temáticas das relações raciais, diversidades e no processo de desconstrução do racismo.

Segundo os(as) estudantes,

Aprendo muito com a professora (*). Ela nos ensina sobre o assunto (Estudante 11).

É falado sobre esses assuntos mais em rodas de conversa do Coletivo e em outras ações em que a professora (*) realiza aqui na escola (Estudante 28).

Só falamos desse tipo de conteúdo com a professora (*), na matéria de História. É a única mulher que sem medo fala, comenta e deixa os alunos se expressarem com suas próprias convicções (Estudante 33).

Na nossa escola temos a professora (*) que dá voz para as pessoas negras aqui na escola (Estudante 36).

A cultura afro-brasileira nunca foi tão falada assim pelos professores das escolas que eu frequentei, só comecei a ouvir falar mais quando comecei a ter aula com a professora (*). Tem algumas disciplinas específicas que falam sobre o assunto e também fazem rodas de conversa e outras ações. É mais nas aulas de História da professora (*) que somos mais ensinados (Estudante 37).

A professora (*) tratava sobre a história e cultura afro-brasileira e africana de forma dinâmica, proporcionando assim o entendimento e interesse pelo assunto de forma geral (Estudante 51).

A (*) foi uma professora muito importante durante meu período de estudos. Ela ensinava de maneira clara e objetiva e tinha o Coletivo, que foi uma ideia brilhante dentro da escola (Estudante 53).

Os relatos dos(as) estudantes quanto à atuação da professora mencionada nos instiga a entender que os processos formativos dos(as) professores são realmente importantes, no entanto, o descompromisso com a temática está além da formação. Porque os(as) professores(as), de uma forma geral, não se comprometem com o tema?

Entre as respostas dos(as) estudantes no que se refere à identificação de docentes que abordam questões raciais no cotidiano – considerando a aplicação e a efetivação da Lei nº 10.639/03, conforme apresenta a seguir a Figura 34 –, 33, 8% indicaram que a abordagem acontece geralmente por pessoas negras.

No entanto, apesar dos dados obtidos a partir das respostas dos(as) estudantes, os percursos da pesquisa de campo evidenciaram que nem todos(as) os(as) professores(as) negros(as) trabalham relações raciais na escola. O que, para a pesquisadora Patrícia Santana (2011), tem vinculação com as biografias dos(as) professores(as). A autora, em seu estudo sobre professoras negras, alerta

[...] é importante pensar na diversidade de vivências e experiências ao longo da vida; dos contatos com a discriminação e das múltiplas possibilidades de reagir a ela; das oportunidades de refletir sobre as relações raciais de variadas formas, influenciadas por uma gama de contextos e atores (SANTANA, 2011, p. 45).

Figura 33 - Identificação dos professores que abordam a temática do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Mediante os dados apresentados, compreende-se que o racismo estrutural, que dita como pessoas de pele preta devem ser vistas, orienta a dinâmica acerca do que é considerado importante para integrar o planejamento didático e a abordagem por parte dos(as) professores(as).

Santana (2011), em um estudo que buscou compreender as diferentes visões e posicionamentos de professores(as) negros(as) frente a questões das relações raciais, apresenta considerações importantes para a compreensão acerca do fenômeno apresentado pelos(as) estudantes participantes da pesquisa.

A autora questiona o fato de que nas escolas a prática de abordagens da temática étnico-racial ainda é restrita aos(às) professores(as) negros(as). Ela indaga: “Por que essa prática estaria circunscrita, na maioria dos casos, a alguns professores negros?” (SANTANA, 2011, p. 29).

Assim, a partir do relato de uma das professoras entrevistada pela pesquisadora, docente esta que afirmou que atuava com essa temática por questões de afirmação pessoal, haja vista que era uma pessoa negra, a autora, ao longo do seu estudo, constata que a atuação dos(as) professores(as) “está intimamente associada à forma como cada um se constitui como pessoa. Nesse sentido, identidades profissionais e pessoais se entrelaçam, oferecendo subsídios para a compreensão da experiência pedagógica dos professores” (SANTANA, 2011, p. 30).

Considerando os dados levantados a partir do nosso estudo e os apontamentos de Santana (2011), compreende-se que a trajetória de vida de um(a) professor(a) negro(a) faz com que sua atuação e, por conseguinte, suas práticas educacionais, sejam pautadas no não silenciamento do grupo que integram. No entanto, esta não é uma verdade absoluta. É sabido que nem todas as pessoas negras são antirracistas e agentes do antirracismo, o que denota que vi muito mais além

do que a cor da pele e/ou trajetória, já que está intimamente vinculado ao processo de tomada de consciência da (r)existência, (re)construção e (re)conhecimento da identidade.

O interesse pela educação como prática da liberdade, conceito do educador Paulo Freire (1921-1997), Patrono da Educação Brasileira, não se restringe à teoria, mas inclui a prática. De acordo com o pensador, “a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude” (FREIRE, 2022a, p. 123). Mudança esta que não se restringe ao educando, mas que se relaciona com o agir educativo. O educador enfatiza que “não pode temer o debate. A análise da realidade” (FREIRE, 2022a, p. 127).

Assim, é indispensável que sempre se esteja atento ao papel de conscientização e autonomia da educação. Os(as) professores(as) precisam estar preparados(as) e dispostos(as) a serem insubmissos(as) e mediadores(as) de debates.

O compilado de relatos dos(as) estudantes evidenciou, tal como nos impulsiona bell hooks (2017), que

A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem número de outras diferenças (HOOKS, 2017, p. 174).

Tal como escreve a autora, na escola campo de nossa análise, o diálogo tem reverberado o antirracismo. Estudantes, por meio de suas respostas, indicaram que a discussão acerca da Lei nº 10.639/2003 no espaço institucional da escola é, muitas vezes, evidenciada não pelos profissionais da educação, mas por meninas estudantes e integrantes de um Coletivo, projeto alternativo existente no espaço desde 2018.

Os relatos discentes destacam que uma série de medidas e ações vêm sendo lideradas com vistas a discutir, orientar e reverter a invisibilidade impostas às pessoas negras no espaço escolar, especialmente às meninas negras, conforme descrições das estudantes.

No Coletivo que tem na escola são discutidos assuntos mais abrangentes do que na sala de aula, inclusive a questão racial (Estudante 1).

O Coletivo Fala Miga foi essencial na minha vida, o apoio e o conhecimento que tive foi espetacular. Acredito que não só comigo, como foi na vida de outras pessoas também, mostrou a coragem e a força que temos. Ele representa e leva muitas informações para as pessoas (Estudante 4).

Participar do Coletivo abriu minha mente, me ensinou sobre autoconhecimento e me fez não ter medo nem vergonha nenhuma da minha cor e por ser quem sou. O Coletivo é importante, pois é capaz de nos dar o apoio necessário pra tratar de assuntos que muitas vezes são silenciados na escola, como o racismo (Estudante 5).

Me tornei uma mulher incrível participando das reuniões do Coletivo e até hoje aprendo mais e entendo a importância da coletividade (Estudante 9).

Toda escola precisa de um lugar em que os outros possam se sentir acolhidos e sem julgamentos, e aqui tem o Coletivo (Estudante 11).

É falado sobre esses assuntos mais em rodas de conversa do Coletivo e outras ações em que a professora (*) realiza aqui na escola (Estudante 28).

O Coletivo, além de ajudar as pessoas negras, também ajuda muitas meninas da escola (Estudante 36).

Acho importante ter um Coletivo para falar sobre os assuntos como o racismo e dignidade menstrual, que também afeta em maior proporção meninas pretas (Estudante 47).

No Coletivo, nós conseguimos tratar diversas pautas, como o racismo e a saúde da mulher, relacionamentos, sobre se conhecer e se cuidar e entender que sempre vamos ter alguém para nos ajudar e apoiar (Estudante 53).

Ao mesmo tempo em que os relatos nos parecem paradoxal – já que explicita que nesse espaço de discussão do Coletivo frequentemente são abordados temas mais relevantes do que em sala de aula, como indicado pela Estudante 1 – remete-nos à cosmovisão africana e afrocentrada¹⁸ da coletividade e oralidade presentes no quilombo, onde corpos negros se organizam em luta e resistência contra o sistema opressor. Para fins didáticos, pode-se conceituar o quilombismo no Brasil como o local onde africanos e afro-brasileiros escravizados se organizavam, estruturavam suas comunidades e resistiam à dominação e exploração.

O geógrafo Andreilino Campos (2004) adverte que o termo quilombo foi usado originalmente pelo dominador – e não pelas pessoas escravizadas que se organizaram nesses espaços alternativos de resistência coletiva, denominados por eles como *Mocambo*. No entanto, cabe aqui pontuar que a palavra quilombo, já há tempos, foi apropriada pelos afro-brasileiros e ressignificada como sinônimo de luta e resistência.

Dito isto, o Coletivo na escola é referência de resistência a partir da coletividade. A Estudante 5 registra que o Coletivo propicia a abordagem de assuntos silenciados na escola, mencionado o racismo como exemplo de tema discutido pelo grupo. Com base nas declarações dadas pelas estudantes, evidencia-se que as práticas pedagógicas do espaço escolar não priorizam a perspectiva de uma educação pautada a partir das possibilidades de diálogos com temas importantes para o dismantelamento do sistema opressor que assola a sociedade brasileira.

Neste sentido, entendemos que o Coletivo tem oportunizado mudanças significativas nas vidas de meninas estudantes, em virtude de atuar como propagador de conhecimento não só racial, mas feminino e feminista.

Dito isso, asseguramo-nos na afirmativa da pesquisadora e educadora Luana Tolentino

¹⁸ Tem origem nos estudos de Abdias do Nascimento (2002) e significa pensar as referências, os saberes, a territorialidade africana.

(2018, p. 48) que assevera: “em tempos tão sombrios, a promoção de uma educação feminista é ferramenta indispensável para que saíamos vitoriosos nesse processo”. A autora nos direciona à reflexão de que a educação pode – e deve – ser mecanismo contra as diversas formas de opressão existentes e impostas em todos os espaços sociais, dentre eles, os institucionais, tais como as escolas.

Assim, compreendemos que enquanto professores(as) se atêm aos conteúdos tidos como essenciais, a lacuna da falta de representatividade e da tentativa de ensino sem que sejam consideradas as mais diversas maneiras de conhecimento existentes, saberes e vozes, é combatida pela resistência da existência de um Coletivo feminista na escola.

4.5.2 Racismo na escola e as contribuições da educação antirracista

Pensar sobre a intersecção entre educação antirracista, sociedade e desenvolvimento é um caminho para a discussão da diversidade que permeia os espaços educacionais. Nilma Lino Gomes (2001) analisa o erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças. Em suas palavras:

Partir do pressuposto de que os sujeitos presentes nas escolas são todos iguais e, por isso possuem uma uniformidade de aprendizagem, de culturas e experiências, e os que não identificam com esse padrão uniforme são defasados, especiais e lentos, é incorrer em uma postura que, ao desqualificar uma referência, reproduz uma dominação (GOMES, 2001, p. 86).

Inspirados pelas reflexões da autora, verificamos que é urgente a necessidade de uma discussão séria acerca do que é aceitável e normalizado enquanto padrão nas instituições educacionais. Não se pode aceitar que no cotidiano das nossas escolas não existam práticas democráticas que incluam as mais diversas diferenças.

O Quadro 4, a seguir, de reagrupamento de categorias de análise, apresenta as considerações dos(as) estudantes em relação à prática do racismo na escola e ao entendimento destes quanto às contribuições da educação antirracista.

Tal como assinalado a respeito das respostas dos(as) estudantes constantes anteriormente no Quadro 3, nem sempre as palavras que compõem nossas categorias de análise aparecem explicitamente nas respostas dos(as) estudantes. Porém, elas se fazem presentes nas entrelinhas passíveis de identificação e interpretação. Assim, ao destacarmos esse cenário, enfatizamos que é nosso entendimento que, muitas vezes, na investigação científica, o papel do pesquisador está em identificar e interpretar o não dito.

Figura 34 - Reagrupamento de Categorias de Análise

RACISMO NA ESCOLA / CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA			
Estudante	RESPOSTAS	CATEGORIAS	
		Racismo no espaço da escola	Contribuições da educação antirracista
E1	Luta de anos contra o racismo.	Racismo.	Luta; Resistência negra.
E2	Luta política, para que todos os direitos dos negros existam. Muito importante para que os alunos tenham mais conhecimento sobre o tema racismo.	Racismo.	Conhecimento; Luta; Resistência negra.
E3	Era falado que o racismo era algo estrutural que vinha da escravidão, que a escravidão foi “abolida”, porém, ficaram sem trabalho, não podiam frequentar lugares sociais e que o reflexo disso existe até os dias de hoje. Por ser branca, não percebia atos racistas, somente quando tive relacionamento com uma pessoa negra que presenciei, só que fora da escola. Contribuir para o negro conseguir estudar, seguir um caminho bom, contrariando o que a sociedade espera deles.	Desigualdade; Escravidão; Racismo; Racismo estrutural.	Conhecimento; Desconstrução de estereótipos.
E4	Muito importante e essencial. As contribuições da cultura de origem africana para a construção da personalidade brasileira são inegáveis. Elas estão em toda parte. Aprendi muita coisa na disciplina de História, se tornou minha matéria favorita. A forma de aprendizagem envolvia a gente a ter mais vontade de aprender e conhecer sobre o passado. Muito importante e essencial.		Educação para a liberdade; Conhecimento.
E5	Durante minha trajetória escolar, só ouvi falar bastante sobre a cultura Afro-Brasileira quando entrei no Ensino Médio e tive uma professora negra de História. Quando pequena, era chamada de bruxinha na escola, pois eu sou negra e meu cabelo é crespo. Então, diziam que eu parecia uma bruxa. A educação antirracista é essencial nas escolas, hoje em dia, muitas crianças e adolescentes sofrem discriminação por sua cor.	Racismo; Racismo recreativo; Apelidos pejorativos. Depreciação.	Representatividade; Antirracismo; (Re)construção da identidade; Diversidade; Pluralidade; Assunto disciplinar; Respeito; Pertencimento racial; Professores(as) negros(as).
E6	Devemos conhecer mais sobre nosso passado e tentarmos tirar todo esse preconceito que a sociedade criou com essa população. Investir mais na educação, devemos aplicar mais conhecimento na base e, com isso, vemos no futuro pessoas antirracistas.	Preconceito.	Antirracismo; Conhecimento; Desconstrução de estereótipos.

E7	O racismo é uma sensação que nunca nos abandona, traumas que perduram a vida inteira, não sei se um dia poderei me esquecer, deixar pra trás. Uma das minhas bases na escola foi participar do coletivo. Foi um ato de coragem. Entender que eu era a pessoa mais importante da minha vida, que eu tinha que ter minha própria voz, que eu era a responsável pela minha felicidade. O coletivo me tirou de um mundinho doloroso e me trouxe um motivo para lutar, me trouxe cor.	Racismo; Traumas.	Representatividade; Antirracismo; (Re)construção da identidade; Diversidade; Inclusão racial; Educação para a liberdade; Pluralidade; Conhecimento; Desconstrução de estereótipos; Aceitação; Fortalecimento da autoestima; Pertencimento racial; Resistência negra; Coletividade.
E8	No Fundamental, a diversão dos colegas brancos era falar sobre o formato do meu nariz, meu cabelo e o quanto as minhas características eram feias e incomuns.	Racismo recreativo.	Representatividade; Inclusão racial; Conhecimento; Desconstrução de estereótipos; Aceitação.
E9			
E10	Tinha de ser uma coisa a ser trabalhada no dia a dia, mas a escola sempre tem algum tema só para os dias 13 de maio e 20 de novembro.		Superficialidade.
E11	Já presenciei o racismo na escola e já levei a causa para a direção, mas eles não fizeram muita coisa. Por conta disso, a pessoa que sofria continuou sofrendo <i>bullying</i> e racismo. Não sou negra, mas concordo que todos merecem respeito, independentemente da cor, raça, religião etc.	Racismo; Falta de apoio; Resistência da escola e de professores sobre o tema.	Antirracismo; Conhecimento; Respeito.
E12	Os alunos têm que saber sobre a cultura e ver que as pessoas afro-brasileiras têm importância no nosso país, saber sobre a existência e importância da cultura negra. Acho importante, pois as pessoas têm que ver a importância das pessoas negras e o que elas foram no passado, como elas foram importantes para a história do Brasil e também mostrar a desigualdade que elas eram e são tratadas.	Desigualdade.	Representatividade; (Re)construção da identidade; Diversidade; Conhecimento; Desconstrução de estereótipos; Fortalecimento da autoestima; Pertencimento racial.
E13			
E14	Assim, os alunos vão aprender mais sobre a África e seus povos.		Representatividade; Inclusão racial; Pluralidade; Conhecimento; Pertencimento racial.
E15			
E16	Muito bom pra pessoa ter mais conhecimento. Nunca sofri racismo, mas me chamavam muito de magrelo.	Racismo.	Conhecimento; Desconstrução de estereótipos.
E17	Não é muito trabalhado na escola.		
E18	Acho importante, pois isso faz parte da história do Brasil. É principalmente trabalhada na disciplina de História. Importante, pois assim se difunde o conhecimento e amplia o pensamento das pessoas.		Inclusão racial; Conhecimento; Assunto disciplinar; Desconstrução de estereótipos; Pertencimento racial.

E19	Prefiro não comentar.		
E20	Prefiro não comentar. Sempre vejo colegas fazendo racismo com os outros e falam que é apenas brincadeira. Acho interessante. Assim os estudantes aprendem mais sobre.	Racismo; Racismo recreativo;	Conhecimento.
E21	Não é muito trabalhado dentro de sala de aula. Muito importante para nosso conhecimento sobre a nossa cultura Afro-Brasileira.		Conhecimento; Superficialidade,
E22	Eventualmente, é abordado sobre a desigualdade racial e o racismo na escola. É uma questão muito triste, pois ninguém merece passar por isso. É muito importante, pois teremos mais conhecimento.	Desigualdade; racismo;	Conhecimento; Superficialidade.
E23	Muito importante para expandir os conhecimentos. A cultura do nosso país, muito importante para não fazermos racismo.	Racismo.	Antirracismo; conhecimento.
E24	Nunca presenciei.		
E25	Para o povo saber respeitar todos. Um amigo meu sofreu racismo na minha frente.	Racismo.	Conhecimento; Respeito.
E26	Muito importante para ensinar para os alunos.		Conhecimento.
E27	Assunto que deve ser reforçado na escola. As pessoas falavam que eu estava suja por causa da cor da minha pele. É importante os alunos saberem sobre a cultura e o que aconteceu quando não estavam aqui.		(Re)construção da identidade; Inclusão racial; Conhecimento; Desconstrução de estereótipos.
E28	É importante para que a gente entenda mais sobre o assunto. Acho que está presente, mas nem tanto, esse assunto deve ser mais discutido, mas não só na matéria de História e sim nas outras também.		Conhecimento; Assunto disciplinar; Superficialidade.
E29	É preciso falar mais, botar as pessoas pra pensar. O racismo na escola está escondido em "brincadeiras" que ofendem ou em falas. Até mesmo pessoas adultas que a gente deixa passar despercebido ou simplesmente não fala nada pra não entrar em conflito. Diria aos pretos e pretas que se reconhecem e tenham orgulho de ser quem são e aqueles que precisam aprender sobre o racismo que a escola seja bem objetiva, não aceite o racismo em pequenas coisas, sejam rigorosos e ensinem a valorização da cultura negra.	Racismo; Racismo recreativo;	Antirracismo; (Re)construção da identidade; Inclusão racial; Pluralidade; Conhecimento; Desconstrução de estereótipos; Aceitação; Fortalecimento da autoestima; Resistência negra.
E30	Uma educação antirracista precisa começar desde os primeiros anos escolares de uma criança, englobando essas questões e fazendo parte do cotidiano do aluno, debatendo em ambiente escolar e formando pessoas cada vez mais consciente quanto às suas atitudes. De extrema importância para que as crianças comecem a ter contato com essas questões cada vez mais cedo e possamos reconhecer nosso lugar de fala enquanto cidadãos negros e negras.		Representatividade; Antirracismo; (Re)construção da identidade; Diversidade; Inclusão racial; Educação para a liberdade; Desconstrução de estereótipos; Pertencimento racial.

E31	Já presenciei o racismo na escola. É algo muito ruim de se ver, a pessoa ofendendo a outra sem nenhum pingão de empatia em sala. Dá vontade tomar alguma atitude no momento, mais a outra pessoa leva na brincadeira e entra no pelotão, o que me deixa mais perturbado ainda. Pra mim, não tem como levar isso na brincadeira, aquela ação, palavra, fica pregada na cabeça da pessoa, até eu que vejo já me deixa mal, e isso é realmente horrível.	Racismo; recreativo; Racismo	Antirracismo; Conhecimento.
E32	O racismo pode machucar e até levar pessoas ao suicídio. Minha sugestão é que falem mais e ensinem mais que o racismo é errado, pois tem muitas crianças que ainda praticam racismo, assim como adolescentes e adultos, até professores. Já sofri racismo. É muito importante a educação antirracista, pois ajuda várias crianças a não sofrerem racismo, então é necessário.	Racismo; Traumas.	Representatividade; Antirracismo; (Re)construção da identidade; Diversidade; Conhecimento; Desconstrução de estereótipos; Fortalecimento da autoestima; Pertencimento racial; Superficialidade.
E33	É uma forma de expandir o pensamento.		Conhecimento.
E34	Para o racismo acabar na escola.	Racismo.	Antirracismo.
E35	Eu nunca sofri racismo, mais um amigo meu já, prefiro não dar detalhes. Importante para as pessoas começarem a saber e entender a cultura e respeitar. É uma boa ideia, o racismo existe sim e temos que combatê-lo, ensinando as nossas crianças o que é certo e errado.	Racismo.	Conhecimento; Respeito.
E36	Acho muito importante, pois na maioria das vezes as pessoas não têm uma visão boa sobre os africanos. A cultura negra brasileira é muito importante na nossa sociedade e carrega muitas lutas por igualdade. Acho que a educação antirracista é muito importante no nosso dia a dia.	Preconceito;	Antirracismo; Conhecimento.
E37	Nos ajuda a entender melhor e como acabar com o racismo. Eu acho que como sugestão para a escola seria ter mais rodas de conversa com os alunos e tentar dar mais visibilidade para eles, os colocando de uma forma positiva, porque, às vezes, eles mesmos já se sentem um pouco pra baixo devido a já saberem como é a sociedade. Considero superimportante o coletivo atuar na escola de uma forma positiva, fazendo rodas de conversas, sempre ajudando as meninas que precisam e também abordando assuntos que, muitas vezes, a escola não fala, como o racismo.	Racismo.	Representatividade; Antirracismo; (Re)construção da identidade; Diversidade; Inclusão social; Inclusão racial; Inclusão de gênero; Educação para a liberdade; Pluralidade; Conhecimento; Desconstrução de estereótipos; Fortalecimento da autoestima; Pertencimento racial.
E38	Isso deve ser estudado em todas as escolas, poderia ter aulas diferentes para se explicar sobre esse assunto.		Conhecimento.
E39			
E40	Eu acho que está sendo muito pouco abordado. É bom para as pessoas aprenderem que ninguém é igual a ninguém.		Superficialidade.
E41	Já sofri racismo no banheiro.	Racismo.	
E42			

E43			
E44			
E45	Ajuda a descobrirmos as origens das nossas culturas. Já sofri racismo quando era criança na escola por causa da minha cor de pele. A escola deveria trabalhar mais o tema como uma feira com um pouco de cada cultura. Pessoas negras não abaixando a cabeça e sim se impondo.	Racismo.	(Re)construção da identidade; Conhecimento; Superficialidade.
E46			
E47	Acho muito importante.		
E48	Nunca sofri.		
E49	A escola está falando desse assunto muito bem, mas ela deveria abordar esse assunto mais vezes e com mais profundidade.		Conhecimento; superficialidade.
E50	Importante para que as pessoas fiquem mais ligadas no assunto e conheçam mais. Devemos valorizar nossa história, nossa pele, nosso povo. Fazer mais atividades com o tema fora das disciplinas, investir no envolvimento familiar, reforçar a contribuição dos povos africanos e afro-brasileiros em nossa cultura, desde pequenos. O legado é imenso que mal percebemos, já que convivemos com eles no dia a dia.		Representatividade; Antirracismo; Conhecimento.
E51	Tratar esse assunto nas escolas hoje é questão de urgência. É necessário que cada vez mais possamos entender e respeitar as diferenças. Ainda não é suficiente, a cultura negra pode e precisa ser abordada com mais frequência, em todo ambiente escolar. Eu tinha uma amiga negra que usava sempre o cabelo amarrado por vergonha de assumir os cabelos que ela tinha. Um dia um menino da nossa turma segurou o cabelo dela e fez uma piada de mal gosto comparando com Bombriil. Me lembro que ela fingiu que não escutou, mas eu sabia que aquilo tinha deixado uma ferida muito grande nela. Eu senti muito por ela e por ter vivenciado tal situação. A educação antirracista é urgente. No terceiro ano do Ensino Médio, tive uma experiência marcante relacionada à educação antirracista. Fui uma das alunas selecionadas para um projeto que buscava conhecer e entender um pouco da vida de africanos que vinham para o município em busca da formação na faculdade de engenharia. No Projeto Ubuntu, a diversidade cultural e racial era colocada em pauta. Ubuntu significa “Eu sou porque nós somos”, quando eu entendi o peso dessa frase, eu entendi a importância dessa educação nas escolas. É necessário que cada pessoa entenda na sua totalidade a importância da diversidade e que as diferenças sejam respeitadas. Essa pesquisa nos levou ainda mais longe quando fomos participar do X COPENE - Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros, onde levamos conosco não só histórias marcantes dos estudantes africanos que vinham para a cidade, mas também uma bagagem de pessoas que nos possibilitaram estar lá. Essa viagem só aconteceu porque o grupo do Ubuntu teve acesso a uma educação antirracista e inclusiva.	Racismo; Silenciamento, Exclusão, Baixa autoestima; Assunto indispensável; Depreciação; Apelidos pejorativos; Invisibilidade; Preconceito; Traumas.	Representatividade; Antirracismo; (Re)construção da identidade; Diversidade; Inclusão social; Inclusão racial; Educação para a liberdade; Pluralidade; Conhecimento; Desconstrução de estereótipos; Pertencimento racial; Resistência negra; Coletividade.

E52	Necessário para entender causas raciais.		
E53	Em algumas escolas, os responsáveis se sentem pressionados quando são questionados sobre a desigualdade ou racismo dentro do espaço escolar. Estudei em uma escola estadual durante o Ensino Fundamental. Sofri com o racismo através de professores e por alunos também. Sempre que falava sobre era colocado que não passava de uma brincadeira de criança, que não era aquilo ou que eu estava inventando. Não aceitava a cor da minha pele, o formato do meu nariz e muito menos o meu cabelo, por ser "duro". No começo do Ensino Médio, eu perdi 1 mês de aula por querer mudar de escola. Quando mudei, foi uma das melhores escolhas que fiz. Foi ótimo para meus estudos e para mudar a forma que eu me enxergava. No [...] tive aula com a (*) e contato com muitas pessoas que já haviam passado por situações parecidas com a minha e trocamos várias experiências. Assumi meu cabelo, entrei pro coletivo Fala Miga onde compartilhávamos vivências. A (*) foi, sem dúvidas, a melhor professora de História que tive. As escolas precisam apoiar atividades para falar sobre o racismo, ouvirem os alunos, disponibilizar tempo para palestras e rodas de conversas e falar abertamente sobre o assunto, sem medo.	Desigualdade; Racismo; Racismo recreativo; Silenciamento, Exclusão, Baixo rendimento; Baixa autoestima; Baixo desempenho; Problemas psicológicos e emocionais; Falta de apoio; Depreciação; Apelidos pejorativos; Invisibilidade; Preconceito; Traumas.	Representatividade; Antirracismo; (Re)construção da identidade; Diversidade; Mitigação de evasão; Inclusão social; Inclusão racial; Inclusão de gênero; Educação para a liberdade; Pluralidade; Conhecimento; Equidade; Desconstrução de estereótipos; Aceitação; Respeito; Fortalecimento da autoestima; Pertencimento racial; Resistência negra; Coletividade.
E54			
E55	É importante e necessário, pois os alunos precisam aprender que há muito mais por trás do que realmente eles estão acostumados a aprender sobre a cultura afro-brasileira, ela é vasta e rica. Quando eu era pequena, deveria ter uns 8 ou 9 anos de idade, cortaram um pedaço do meu cabelo na hora do intervalo da escola sem que eu tenha visto e começaram a falar que era um pedaço de Bombril. Eu e um amigo contamos para diretora assim que ela entrou na sala de aula e ela não fez absolutamente nada. Fingiu que não estava ouvindo. Por ela não ter feito nada, acabei não contando para meus pais, pois achava que eles iriam fazer o mesmo, fingir que não estavam me ouvindo, me arrependo até hoje de não ter contado. Eu acho que as escolas poderiam introduzir mais projetos sobre educação antirracista, no meu caso, quando estava no projeto Ubuntu, eu tive uma visão clara e bem formada, fora que pude explicar o que aprendi para outros colegas e amigos.	Racismo; Racismo recreativo; Falta de apoio; Depreciação; Apelidos pejorativos; Neutralidade da escola; Resistência da escola e professores sobre o tema; Traumas.	Representatividade; Antirracismo; (Re)construção da identidade; Conhecimento; Desconstrução de estereótipos; Fortalecimento da autoestima; Pertencimento racial; Resistência negra; Coletividade.
E56	Acho extremamente importante, porém, a forma que isso é abordado acaba sendo cansativo. Precisa-se elaborar melhor a forma com que esse tema chegará às crianças e adultos, de forma que isso realmente os faça refletir e se conscientizar. Considero a atuação do Coletivo muito importante na escola. Além de estarmos nos aprofundando sobre um tema que nos cerca diariamente, o racismo, proporciona que as participantes tenham voz.	Racismo.	Representatividade; (Re)construção da identidade; Conhecimento.
E57	Relevante e necessária.		
E58	Importante para lutar sobre os direitos dos alunos.		
E59	No 6º ano vi um colega sofrer racismo.	Racismo.	

E60			
E61	É necessário, porque pode ajudar a diminuir o racismo no espaço escolar e até mesmo fora. Não me sinto à vontade para falar sobre, mas posso dizer que é horrível. Quando tem a ver com a matéria, o assunto é usado para pontuar os alunos de acordo com o desempenho deles nas atividades, mas eu acho que esse assunto poderia ser trabalhado com mais frequência.	Racismo.	
E62	Já vi colegas sofrendo racismo na escola e já sofri.	Racismo.	
E63			
E64			
E65			
E66			
E67	A cultura e identidade negra na escola sempre foi um tabu a ser quebrado, algo que durante muitos anos foi escondido da sociedade, em especial nas escolas, seja nas expressões culturais ou em outras formas. Atualmente, há uma crescente valorização da cultura negra e percepção da necessidade de conceder espaço a ela.		
E68			
E69	Na escola é pouco comentado e não aprofundado devidamente. Vejo dentro do espaço escolar a desigualdade racial, racismo e outras questões étnico-racial tratadas como um tabu, pouco comentadas e discutidas. Acho um assunto de extrema relevância, já que é uma coisa que afeta diretamente a vida de milhões de pessoas simplesmente pelo fato de pouca informação, ou melhor, pouco interesse pela informação. Pessoas sendo zombadas, principalmente pelo cabelo crespo/cacheado, tendo "apelidos" racistas que prefiro não citar. A educação antirracista deveria existir desde dentro de casa, deveria ser abordado mais o tema dentro das salas de aulas. Extremamente importante, mesmo que nem todos da escola conheçam/participem, já é uma realização e tanto, acaba atraindo curiosos que se interessam e cada vez mais passa conhecimento sobre os temas abordados.	Desigualdade; Racismo.	Antirracismo; Conhecimento; Desconstrução de estereótipos; Pertencimento racial.
E70			
E71	É pouco trabalhada a educação antirracista nas escolas, uma sugestão é que os professores falassem mais sobre e não apoiassem o racismo em forma de "brincadeira", porque racismo é racismo. Eu vi muitos professores deixarem passar muitas brincadeiras racistas e simplesmente rirem e não fazerem nada. E quando um aluno vê que "até um professor achou graça nisso", ele irá repetir mais e mais. Sempre era como forma de piada, onde me chamavam de "macaco", apagavam a luz e diziam que eu tinha sumido.	Racismo; Racismo recreativo; Falta de apoio; Depreciação; Apelidos pejorativos; Neutralidade da escola; Resistência da escola e professores sobre o tema.	Conhecimento; Desconstrução de estereótipos; Respeito; Superficialidade.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Dentre os(as) 71 estudantes participantes da pesquisa, 54 escreveram sobre o racismo na escola e as contribuições da educação antirracista. A partir das respostas dos(as) estudantes identificadas como referências à existência do racismo na escola, observamos a predominância do racismo recreativo que, segundo Adilson Moreira (2019, p. 181), “deve ser visto como uma política cultural cuja consequência indireta é a manutenção de arranjos sociais responsáveis pela marginalização de minorias raciais”.

Lamentavelmente, as respostas dos(as) participantes nos direcionam a evidências de que na escola o racismo é uma prática, e que a neutralidade e/ou superficialidade da abordagem do assunto são constantes.

Nossas evidências se solidificam a partir dos relatos dos(as) estudantes.

Já presenciei o racismo na escola e já levei a causa para a direção, mas eles não fizeram muita coisa. Por conta disso, a pessoa que sofria continuou sofrendo *bullying* e racismo (Estudante 11).

Prefiro não comentar. Sempre vejo colegas fazendo racismo com os outros e falam que é apenas brincadeira (Estudante 20).

É preciso falar mais, botar as pessoas pra pensar. O racismo na escola está escondido em "brincadeiras" que ofendem ou em falas, até mesmo pessoas adultas que a gente deixa passar despercebido ou simplesmente não fala nada pra não entrar em conflito (Estudante 29).

Tratar esse assunto nas escolas hoje é questão de urgência. É necessário que cada vez mais possamos entender e respeitar as diferenças. Ainda não é suficiente, a cultura negra pode e precisa ser abordada com mais frequência, em todo ambiente escolar (Estudante 51).

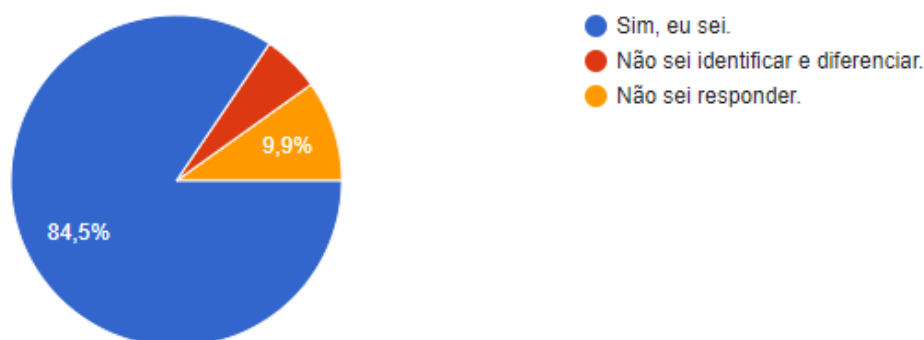
Em algumas escolas, os responsáveis se sentem pressionados quando são questionados sobre a desigualdade ou racismo dentro do espaço escolar. Estudei em uma escola estadual durante o Ensino Fundamental. Sofri com o racismo através de professores e por alunos também. Sempre que falava sobre era colocado que não passava de uma brincadeira de criança, que não era aquilo ou que eu estava inventando (Estudante 53).

Na escola, é pouco comentado e não aprofundado devidamente. Vejo dentro do espaço escolar a desigualdade racial, racismo e outras questões étnico-raciais tratadas como um tabu, pouco comentadas e discutidas. Acho um assunto de extrema relevância já que é uma coisa que afeta diretamente a vida de milhões de pessoas simplesmente pelo fato de pouca informação, ou melhor, pouco interesse pela informação. Pessoas sendo zombadas principalmente pelo cabelo crespo/cacheado, tendo "apelidos" racistas que prefiro não citar (Estudante 59).

É pouco trabalhada a educação antirracistas nas escolas, uma sugestão é que os professores falassem mais sobre e não apoiassem o racismo em forma de "brincadeira", porque racismo é racismo. Eu vi muitos professores deixarem passar muitas brincadeiras racistas e simplesmente rirem e não fazerem nada. E quando um aluno vê que “até um professor achou graça nisso”, ele irá repetir mais e mais. Sempre era como forma de piada, onde me chamavam de "macaco", apagavam a luz e diziam que eu tinha sumido (Estudante 71).

Tal como exposto por meio dos relatos acima, o clima de não reconhecimento da prática racista colabora para sua constante manutenção. Os dados da pesquisa indicam que 84,5% dos(as) estudantes e egressos(as) respondentes afirmaram saber identificar e diferenciar o racismo do *bullying* e da brincadeira, como mostra a Figura 35, a seguir.

Figura 35 - Identificação e diferenciação entre racismo, *bullying* e brincadeira

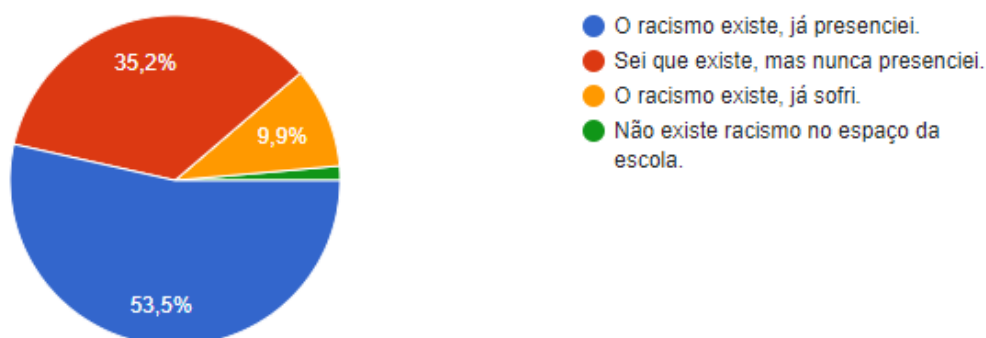


Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Dado que se trata de uma sociedade em que existe a despreocupação com a questão da diversidade, com convivência multiétnica e há a ausência de aprendizagens que fazem sentido – principalmente, para quem aprende –, a compreensão indicada pelos(as) estudantes acerca das formas de discriminação presentes no espaço escolar remete-nos ao entendimento de que se trata de um fator positivo.

No entanto, a alta porcentagem apresentada acerca desta compreensão não esquivava a escola de ser um espaço mantedor de opressões, dentre elas, o racismo, como mostra a Figura 36, em que 53,5 % dos respondentes afirmam que o racismo existe no espaço da escola e que já o presenciaram, 35,2% sabem que existe, mas nunca presenciaram e 9,9% disseram já ter sofrido racismo no ambiente escolar.

Figura 36 - Racismo no espaço da escola



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Os dados se tornam ainda mais relevantes a partir de que, dentre 71 estudantes(as) respondentes da pesquisa, apenas 1 afirmou que não existe racismo no espaço da escola. É substancial que as escolas insiram em seus currículos e práticas pedagógicas a questão racial, a fim de que seja extinta a manifestação explícita e também velada do racismo. Pois para que o racismo seja combatido, é necessário que sua existência seja efetivamente reconhecida.

Gomes (2001) indica que

[...] é preciso pensar em alguns caminhos que nos ajudem a garantir, na prática escolar, o princípio constitucional da proibição do racismo. O que isso representa? A superação de práticas racistas veladas e explícitas no cotidiano escolar, que vão desde a escolha do professor ao tratamento dado aos pais/mães e aos/as alunos/as negros/as. Significa rever as enunciações e a maneira como o segmento negro é retratado nos cartazes, nos livros didáticos, nas festas e nos auditórios. Representa, também, desvelar o silêncio sobre a questão racial na escola (GOMES, 2001, p. 89).

Ainda inspirados por Gomes (2001), é preciso, de outro lado, atentar-se ao fato de que, mesmo a Lei nº 10.639/2003 constituindo um marco para entendimento da urgência de se contextualizar questões raciais nas escolas, não se pode considerar apenas sua existência. Para tanto, é preciso zelar pelas experiências educativas e embates diários na dinâmica do dia a dia escolar. Como pontua a autora: “não podemos acreditar numa relação de causa e efeito entre a realidade educacional e o preceito legal” (GOMES, 2001, p. 89). O desafio que se impõe é transformar a lei em práticas pertinentes e significativas, que acompanham currículos e cotidianos escolares.

Em conformidade com o apontado pela pesquisadora Eliane Cavalleiro (2021), no que concerne ao racismo, a prática pode ser observada desde as primeiras experiências de socialização nas escolas. A autora assegura que crianças negras entre 4 e 6 anos já apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem. E que, “em contrapartida, crianças brancas revelam um sentimento de superioridade, assumindo em diversas situações atitudes preconceituosas e discriminatórias, xingando e ofendendo as crianças negras, atribuindo caráter negativo à cor da pele” (CAVALLEIRO, 2021, p. 10).

É possível encontrar nos depoimentos das estudantes participantes da pesquisa vivências racistas ocorridas ainda durante o período de socialização infantil, relatos estes que endossam os apontamentos realizados pela pesquisadora.

Quando pequena, era chamada de bruxinha na escola, pois eu sou negra e meu cabelo é crespo. Então diziam que eu parecia uma bruxa (Estudante 5).

No Fundamental, a diversão dos colegas brancos era falar sobre o formato do meu nariz, meu cabelo e o quanto as minhas características eram feias e incomuns (Estudante 8).

Quando eu era pequena, deveria ter uns 8 ou 9 anos de idade, cortaram um pedaço do meu cabelo na hora do intervalo da escola sem que eu tivesse visto e começaram a falar que era um pedaço de Bombril. Eu e um amigo contamos para diretora assim que ela entrou na sala de aula e ela não fez absolutamente nada. Fingiu que não estava ouvindo. Por ela não ter feito nada, acabei não contando para meus pais, pois achava que eles iriam fazer o mesmo, fingir que não estavam me ouvindo, me arrependo até hoje de não ter contado (Estudante 55).

No 6º ano, vi um colega sofrer racismo (Estudante 59).

Os relatos transcritos das estudantes evidenciam o racismo sofrido durante a infância e o ataque perverso a um símbolo da identidade negra, o cabelo crespo. A omissão em relação a uma providência frente ao que foi vivenciado pela Estudante 55 lhe direcionou ao silenciamento, prática escabrosa da violência racial.

No tocante à metodologia da Pesquisa Participante, o compromisso com esta nos permitiu o acompanhamento do cotidiano na escola campo de nossa análise. Além da observação do convívio social, atentamo-nos à observação das práticas pedagógicas, atitudes e expressões verbais, além das ações do Coletivo existente na escola.

No que diz respeito ao Coletivo, mencionado diversas vezes como importante prática antirracista na escola, constatamos que há uma questão de fundo já que, por ter sido materializado no espaço escolar – por incentivo de uma professora e de meninas estudantes, e por permanecer ativo e atuante após 5 anos de existência, em virtude da dedicação das atuais estudantes e da participação efetiva das egressas pioneiras do movimento –, a equipe pedagógica e diretiva entende que a escola, no contexto geral, trata as questões raciais.

Voltemos às considerações sobre o cabelo enquanto símbolo de identidade negra. Como visto anteriormente, o cabelo constitui uma questão constante de racismo na escola. No entender de Nilma Lino Gomes (2020), em seu minucioso trabalho de pesquisa denominado “Sem perder a raiz – corpo e cabelo como símbolo da identidade negra”, a autora declara:

Mesmo que a cor da pele seja mais clara ou mesmo branca, a textura crespa do cabelo, em um país miscigenado e racista, é sempre vista como um estigma negativo da mistura racial e, por conseguinte, é colocada em um lugar de inferioridade dentro das escalas corpóreas e estéticas construídas pelo racismo ambíguo brasileiro. Mesmo que a textura crespa do cabelo não seja exclusiva dos povos africanos, o racismo lhe impõe um reducionismo perverso, e a sociedade brasileira aprendeu a olhá-la como sinal não só de mistura, mas a parte considerada socialmente e “biologicamente” inferior de mestiçagem (GOMES, 2020, p. 18)

A inferiorização que a sociedade insiste em expressar em relação aos cabelos crespos deixam marcas profundas, principalmente nas meninas, que são constantemente desvalorizadas, reprimidas e codificadas negativamente em razão de uma característica não só biológica, mas social, que a sociedade racista validou como sem beleza.

O cabelo da pessoa negra está visceralmente vinculado à (re)construção e à (re)afirmação da identidade. Partimos do pressuposto de que o cabelo crespo não é somente uma questão de estética, mas identitária. Sua aceitação é, muitas vezes, um processo longo, intenso, triste e traumatizante, tal como relata a Estudante 53.

Não aceitava a cor da minha pele, o formato do meu nariz e muito menos o meu cabelo, por ser "duro". No começo do Ensino Médio, eu perdi 1 mês de aula por querer mudar de escola. Quando mudei, foi uma das melhores escolhas que fiz. Foi ótimo para meus estudos e para mudar a forma que eu me enxergava. No [...] tive aula com a (*) e contato com muitas pessoas que já haviam passado por situações parecidas com a minha e trocamos várias experiências. Assumi meu cabelo, entrei pro Coletivo Fala Miga, onde compartilhávamos vivências. A (*) foi, sem dúvidas, a melhor professora de História que tive. As escolas precisam apoiar atividades para falar sobre o racismo, ouvirem os alunos, disponibilizar tempo para palestras e rodas de conversas e falar abertamente sobre o assunto, sem medo (Estudante, 53).

O relato da estudante revela um processo penoso de (re)construção da identidade, em que a aceitação tanto da pele preta, quanto do formato do nariz e do cabelo crespo significou a possibilidade de resgate do pertencimento étnico-racial da estudante. Isso expõe a magnitude da educação antirracista e a dimensão das ações do Coletivo na escola, onde meninas se organizam e constroem espaços de discussão acerca das desigualdades, bem como de conscientização, promoção da autoestima e ressignificação identitária.

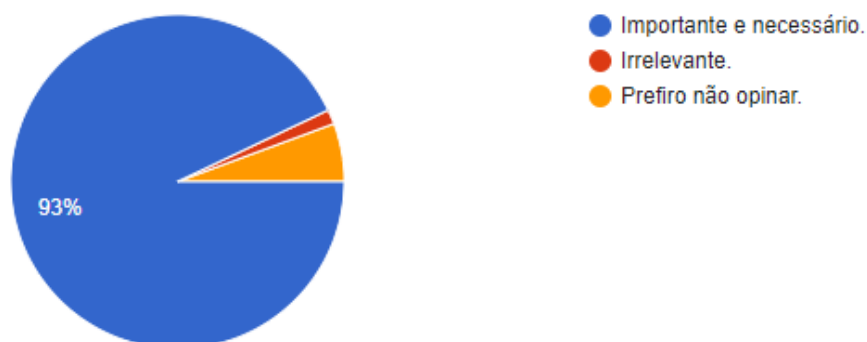
Gomes (2020, p. 33) afirma que “o cabelo não é um elemento neutro no conjunto corporal”, o que nos leva a interpretá-lo como símbolo político de resistência negra. Em seu relato, a Estudante 51 denuncia o racismo sofrido por uma amiga em sala de aula.

Eu tinha uma amiga negra que usava sempre o cabelo amarrado por vergonha de assumir os cabelos que ela tinha. Um dia, um menino da nossa turma segurou o cabelo dela e fez uma piada de mal gosto comparando com Bombril. Me lembro que ela fingiu que não escutou, mas eu sabia que aquilo tinha deixado uma ferida muito grande nela. Eu senti muito por ela e por ter vivenciando tal situação. A educação antirracista é urgente (Estudante 51).

Entender esse relato sob o contexto do racismo revela que a sala de aula e a presença de demais pessoas não inibem expressões e práticas racistas que, decerto, deveriam ser inexistentes se as escolas cumprissem o papel de colocar em prática a educação antirracista. Ainda, a denúncia da estudante expressa o racismo recreativo, já que propaga estereótipos negativos a partir da falsa ideia de humor, comparando o cabelo da menina a um objeto tido como duro, áspero e grosso. Assim, a “piada de mal gosto”, como nomeado a estudante, expressa a ausência de respeito e a depreciação da imagem da estudante vítima da agressão.

Para 93% dos(as) estudantes respondentes da pesquisa, o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas é importante e necessário, como retrata a Figura 37, a seguir.

Figura 37 - Opinião dos(as) estudantes sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas



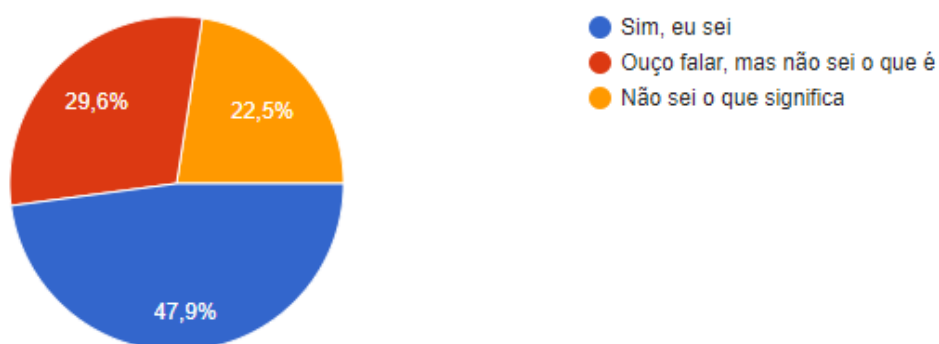
Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Ao se analisar o expressivo quantitativo de estudantes que indicaram a temática como importante e necessária, com vistas ao entendimento de que nas escolas a prática do racismo é uma ação constante, somos estimulados à reflexão de que, se houvesse iniciativas por parte dos(as) professores(as), provavelmente ainda haveria rejeição de alguns estudantes, mas o resultado poderia ser positivo.

Foi sob essa linha de pensamento que nosso estudo nos encaminhou a entender o indiscutível papel dos(as) professores(as) tanto na construção de uma imagem positiva das pessoas negras, quanto no combate ao racismo, na propagação da educação antirracista e, por conseguinte, na mitigação das desigualdades sociais, sobretudo as raciais nas escolas e, deste modo, na sociedade.

O aspecto de que a responsabilidade dos(as) professores(as) na concretização da educação antirracista é fundamental se firma a partir do fato de que nem todos(as) os(as) estudantes têm conhecimento sobre o que é a educação antirracista. Isso pode ser verificado conforme dados apresentados a seguir na Figura 38, que revela que 22,5% dos(as) estudantes participantes da pesquisa não sabem o que significa uma educação antirracista, 29,6% afirmam já ter ouvido falar sobre, mas não sabem do que se trata, e 47,9% corresponde ao grupo que indicou entender o que é a educação antirracista. Os dados mostram a necessidade de compromisso por parte das escolas e educadores(as) para que a legislação seja efetivada.

Figura 38 - Entendimento dos(as) estudantes acerca da educação antirracista



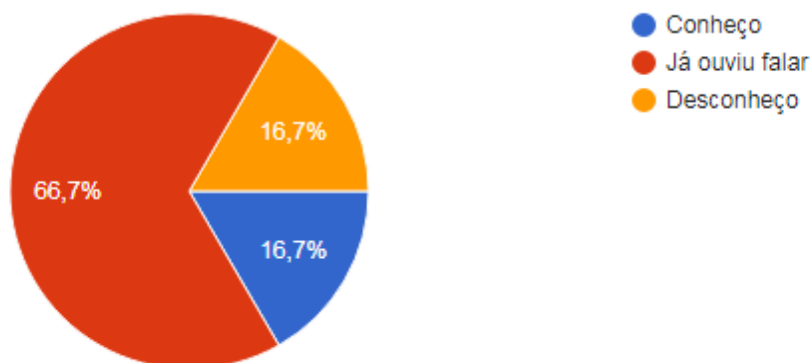
Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Diante de constatações como as apresentadas acima, sejamos realistas: somente a educação formal nas escolas não é capaz de extinguir o racismo, pois as pessoas racistas não são resultado da ausência de educação, elas são racistas por atitudes mal-intencionadas e/ou por ignorância. No entanto, não se pode negar que a escola é sim um espaço para se combater o racismo, mas é preciso oferecer meios para que todos e todas tenham acesso a informações com profundidade e ausência de estereótipos.

Após realizada a análise primária dos dados a partir do questionário respondido pelos(as) estudantes e egressos(as), como mencionado anteriormente, constatou-se a importância da análise da opinião dos(as) professores(as) e da equipe gestora da escola campo da nossa investigação, a fim de solidificar nossa compreensão acerca da questão étnico-racial e também do racismo na escola.

Os dois grupos foram indagados a respeito dos princípios norteadores quanto ao trato da questão racial no cotidiano escolar. No que se refere ao conhecimento da Lei nº 10.639/2003, foco de nossa análise, apenas 1 professor dos 6 respondentes da pesquisa declarou conhecê-la, sendo que 1 afirmou não conhecer e 4 indicaram já ter ouvido falar, como apresenta a seguir a Figura 39.

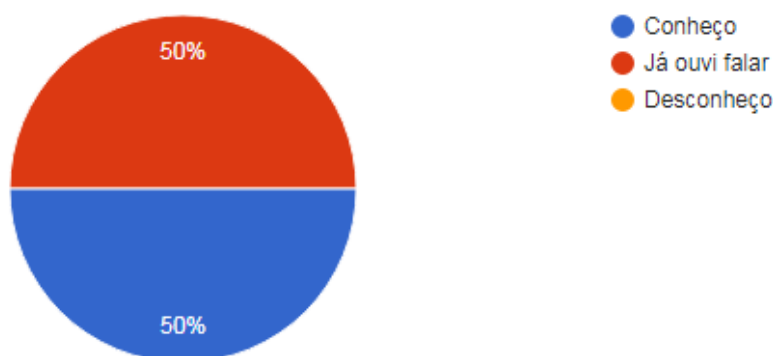
Figura 39 - Conhecimento dos(as) professores(as) sobre a Lei nº 10.639/2003



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Quanto à equipe diretiva e pedagógica, em que apenas duas pessoas do sexo feminino responderam ao questionário, 1 afirmou conhecer a lei, enquanto a outra declarou já ter ouvido falar, como apresenta a Figura 40, a seguir.

Figura 40 - Conhecimento da equipe pedagógica e diretiva sobre a Lei nº 10.639/2003



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

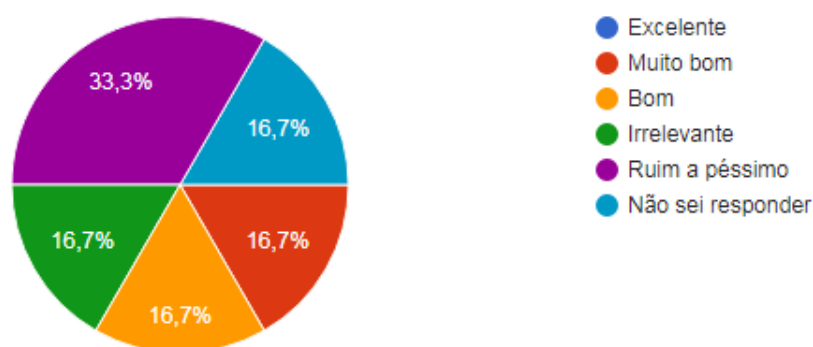
Os dados apresentados nas Figuras 39 e 40 nos direcionam ao entendimento da existência de um hiato na formação e atuação desses(as) profissionais. Como professores(as) que sequer conhecem a existência da lei farão com que ela efetivada? Ademais, as pessoas que integram a equipe pedagógica e diretiva da escola também não demonstram entendimento pleno acerca do que a lei propõe. Diante de tal cenário, é notório que quem deve, de certo modo, cuidar para que a inserção da questão racial se apresente nos currículos didáticos e nas práticas pedagógicas não o faz, haja vista que não tem conhecimento a respeito de como deve ser feito.

No que concerne à existência da lei, 83,3% dos respondentes – o que corresponde ao quantitativo de 5 professores(as) – afirmaram concordar totalmente, enquanto 1 indicou

concordar parcialmente, porém, sem justificar sua opinião; apenas uma das pessoas deste grupo justificou sua resposta afirmando que “já era para estar presente no currículo escolar desde sempre” (Professora 3).

Logo, é fundamental considerarmos tais dados para procedermos à reflexão acerca da importância da educação antirracista em todas as etapas da educação e da formação contínua de professores(as), como possibilidades de estreitamento da lacuna existente na prática da educação para as relações raciais. Tratam-se de questões que se sustentam, haja vista que as informações obtidas por meio dos questionários indicam que, durante a trajetória de formação escolar dos(as) professores(as) participantes da pesquisa, a avaliação do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, para alguns, não chegou sequer a ser uma possibilidade real de promoção do conhecimento, como exhibe a seguir a Figura 41.

Figura 41 - Avaliação do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana durante a trajetória de formação escolar



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Se na sociedade, de forma geral, é difícil consolidar discussões sobre relações raciais, na escola não é diferente. O Professor 1 avalia a discussão acerca da questão racial nas aulas ministradas por ele como razoável e enfatiza que “Existem momentos em que a questão é abordada e problematizada. Os alunos parecem ter alguma consciência da importância da discussão, mas nem sempre aplicam a teoria em suas vivências” (Professor 1). Importa ressaltar que o profissional em questão atua na área de Ciências Humanas.

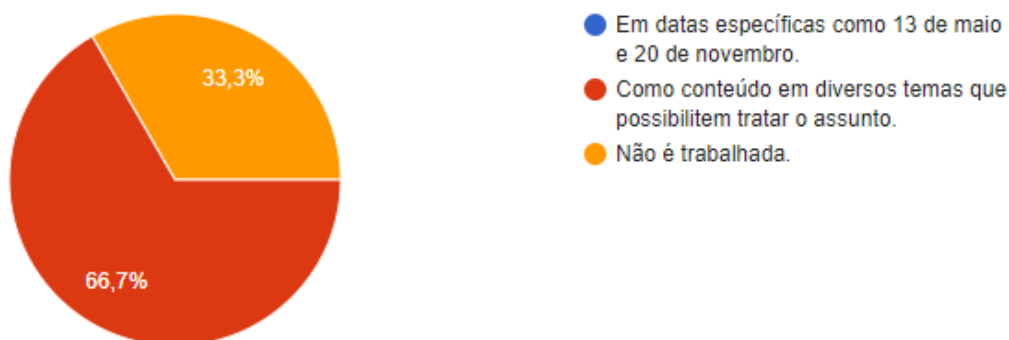
A construção de um currículo que contemple a diversidade racial é fundamental e é responsabilidade de todos(as) professores(as), sendo papel da escola assegurar que esse currículo seja aplicado de forma plural.

Uma das professoras respondentes da pesquisa relatou sobre a discussão racial em suas aulas. Nas palavras da docente: “[...] só trato de questão racial quando presencio algum ato ou prática racista, pois meu conteúdo não tem abertura para tratar esse assunto” (Professora 2). Em outro momento do levantamento de dados, a professora indicou que trabalha com a área de

Ciências da Natureza.

Visando analisar o contexto escolar e cotidiano, com vistas à educação para as relações raciais, uma das perguntas do questionário buscou diagnosticar a maneira como a trajetória histórica das pessoas negras é trabalhada. De acordo com a Figura 42, a seguir, dos 6 respondentes da pesquisa, 2 professoras assumiram não trabalhar a temática.

Figura 42 - Como a trajetória histórica das pessoas negras é trabalhada na disciplina



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

As informações apresentadas revelam a marcante desigualdade e discriminação racial, tanto na trajetória escolar quanto profissional dos(as) professores(as). No entanto, a falta de acesso a uma educação pautada na diversidade racial não faz com que os(as) professores(as) busquem proporcionar aos(as) alunos(as) uma experiência diferente da que tiveram. Logo, ao assumirem esta postura, seguem cometendo a mesma discrepância, mesmo frente ao fato de que todos(as) que responderam ao questionário da pesquisa consideram o ensino da temática racial importante e necessário, além de terem afirmado que na escola existe a prática do racismo. Ainda assim, a educação antirracista não integra seus currículos e nem suas práticas.

É nosso entendimento que, para ser um(a) professor(a) pela educação antirracista, é necessário mais do que ter ciência acerca da existência da lei e dispor de informações sobre o continente africano, cultura afro-brasileira e processo de escravização. É preciso ser antirracista.

Dentre as participantes respondentes da pesquisa que integram o quadro diretivo da escola, constatamos informações que divergem daquelas apresentadas pela maioria dos(as) estudantes e dos(as) professores(as).

A respondente 2 declarou que na escola a cultura negra é um instrumento da prática pedagógica, sendo a questão racial abordada como conteúdo multidisciplinar durante o ano letivo, também afirmou que a conexão entre as situações de diversidade com a vida cotidiana nas salas de aula é excelente. Ainda, reiterou que a história do povo negro, a cultura, a situação

de sua marginalização e seus reflexos são incorporados como conteúdo do currículo escolar, e que a escola está alerta em relação à expressão verbal cotidiana, não permitindo que haja a reprodução de palavras/falas racistas. Também pontuou que a empreitada por uma construção coletiva de alternativas pedagógicas, tais como construção de materiais, compra de livros e capacitação de professores é uma realidade na escola.

No entanto, com base no olhar atento executado a partir da Pesquisa Participante, na análise dos dados levantados por meio dos questionários e na acareação entre informações apresentadas pelos(as) estudantes e por professores(as), tudo indica que a escola – praticamente perfeita sob a concepção da respondente 2 da equipe diretiva – não corresponde à realidade encontrada na escola campo de nossa investigação.

No contexto da cultura negra como instrumento da prática pedagógica na escola, 50% dos(as) professores(as) respondentes da pesquisa indicaram que esta se dá apenas em algumas disciplinas da área de Ciências Humanas, assim como apontado pelos(as) estudantes.

As respostas dos(as) professores(as) chamam nossa tenção para o fato de que além de ser necessária a formação contínua dos(as) professores(as), o interesse pela prática da educação antirracista precisa, com efeito, existir. Da mesma forma que o racismo determina os lugares que serão ocupados por pessoas de pele preta, ele tem determinado o que é ou não importante para ser discutido nas salas de aulas das escolas brasileiras. É necessário atingir a consciência racial para que a instituição escolar, como um todo, construa uma trajetória isenta de práticas racistas para as gerações futuras.

É inaceitável que meninos(as) negros(as) acessem uma educação em que, ao longo do tempo escolar, não tenham como referências pessoas negras. Apesar de estar em vigor há mais de 20 anos, a Lei nº 10.639/2003, alterada pela Lei nº 11.645/2008, não é conhecida por todos(as) e ainda não é cumprida em sua plenitude.

Com base nas referências levantadas neste estudo, constatamos que, em alguns casos, a aplicação da Lei nº 10.639/2003 se limita apenas ao seu artigo 79-B, que trata da inclusão no calendário escolar do dia 20 de novembro como o dia Nacional da Consciência Negra, não obstante, abordada superficialmente e carregada de estereótipos.

Acreditamos que seja papel das escolas mapear, debater, problematizar e dar visibilidade às ações antirracistas se existentes, de modo a proporcionar uma reflexão acerca dos impactos da educação antirracista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho de pesquisa analisou, a partir dos aspectos teóricos e práticos, a aplicação da Lei nº 10.639/2003 e como esta reverbera, discutindo as contribuições da educação antirracista em uma escola pública no Sul de Minas Gerais.

A história da educação brasileira é pautada pela desigualdade e pela exclusão racial, de modo que pessoas negras, durante um longo período, foram privadas de acesso aos espaços educacionais. Atualmente, por mais que existam políticas afirmativas ampliando a possibilidade de alcance de pessoas pretas e pardas às instituições de ensino, ainda falta muito para que esses espaços sejam acessíveis, diversos, inclusivos e antirracistas.

Com enfoque nas propostas teóricas e práticas para as relações étnico-raciais na educação, a partir de 2003, quando foi sancionada a Lei nº 10.639, surge a possibilidade de um estímulo à tentativa de ensino antirracista. No entanto, estudos apontam que a mera existência deste dispositivo legal não tem garantido a promoção da educação antirracista.

Não se pode negar que a educação constitui uma ferramenta poderosa para se combater o racismo e, assim, possibilitar a construção de um futuro mais justo e igualitário para todos(as). Todavia, um ensino que contemple as relações raciais nas escolas brasileiras ainda é invisibilizado, negligenciado e não se sustenta.

O percurso desta pesquisa permitiu identificar que, apesar de todos os estudos críticos e científicos produzidos acerca da importância do ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Indígenas para a promoção de uma educação diversa, pautada nos saberes individuais e coletivos, ainda é preciso seguir refletindo sobre a importância da educação antirracista e os limites impostos à sua implementação, articulados e perpetuados pelo racismo estrutural.

Ao examinarmos os relatos dos(as) estudantes, professores(as)¹⁹ e pessoas da equipe diretiva da escola – e, também, a ausência deles –, diagnosticamos que o cumprimento da lei e, assim, a concretização da educação antirracista, ainda constituem um desafio.

Na análise das informações apresentadas nas declarações dos(as) estudantes, fica explícita a superficialidade com que a temática é abordada na escola, além da existência da invisibilidade, do silêncio e da omissão em torno das práticas racistas na escola campo de nossa pesquisa.

Com base nas respostas dos(as) estudantes sobre o conhecimento da Lei nº 10.639/2003,

¹⁹ Visando à valorização da diversidade e à abordagem decolonial, atentamo-nos ao longo do texto à variação de flexões de gênero.

como esta é aplicada e como reverbera na escola, entendemos que eles(as) compreendem a importância da educação antirracista, mesmo que disponham de poucas informações sobre a temática das relações étnico-raciais. Os relatos dos(as) estudantes indicam que o conhecimento sobre a referida lei é demasiado superficial, porém, eles(as) puderam diagnosticar quais são as disciplinas e professores(as) que têm feito das questões raciais uma prática pedagógica. Consideramos isso extremamente importante, visto que, se eles(as) entendem uma abordagem em que a temática racial está em evidência – sendo ela positiva, superficial ou depreciativa –, existe a possibilidade de que sejam pessoas empenhadas em promover condições de igualdades sociais e raciais no desenvolvimento da sociedade, o que é um propósito da educação antirracista.

Os(as) estudantes, em sua maioria, identificam e nomeiam as formas de opressão, tendo apresentado em suas declarações consciência sobre a importância da diversidade e as consequências das discriminações e do racismo que, lamentavelmente, atormentam estudantes negros(as) em todas as esferas educacionais, do ensino básico ao superior.

No que corresponde à forma como a lei reverbera na escola campo de nossa análise, os elementos da investigação – em especial a partir do método da pesquisa participante – atestam que a temática do dispositivo legal reverbera, sobretudo, entre as estudantes, principalmente entre as discentes negras integrantes do Coletivo existente na escola. A partir da coletividade, elas estabelecem acesso às informações, mediam conflitos e são sinônimo de representatividade no espaço escolar.

Consideramos importante salientar que a existência do Coletivo, sua atuação e as provocações estimuladas por meio dele não reverberam apenas internamente na escola, mas se externam, tornando-se um importante mecanismo de (re)construção social. As estudantes participantes da pesquisa exteriorizaram que a representatividade e a (re)construção da identidade configuram a essência do Coletivo.

No entanto, é importante que se discuta que, segundo o estudo realizado, existe uma demanda pedagógica e administrativa que articula e direciona temas transversais considerados tabus ou difíceis de serem abordados, como questões raciais e de gênero, a fim de que estes sejam expostos nas ações do Coletivo. Assim, a partir do nosso entendimento, verifica-se que a escola e os(as) profissionais envolvidos no cotidiano escolar se isentam da responsabilidade de discussão; deste modo, a escola transfere a demanda para um grupo de estudantes adolescentes e para a professora materializadora do Coletivo.

No diagnóstico acerca do conhecimento dos(as) professores(as) sobre a existência da legislação e como aplicá-la, é nítida a falta de conhecimento sobre a lei, bem como também em

relação ao que é a educação antirracista, cujas questões ficaram evidenciadas a partir da declaração de professores(as) de que nas áreas de conhecimento em que trabalham não cabe a abordagem sobre relações étnico-raciais. Afirmativa esta que nos direciona ao entendimento de que há a indicação de baixo engajamento e/ou mesmo a resistência de profissionais a trabalharem esse tema, questão sinalizada também por meio da baixíssima aceitação por parte dos(as) professores(as) para participarem desta pesquisa, respondendo a um formulário.

O presente estudo reforça nosso entendimento de que é necessário mais do que a existência de uma lei para que a educação antirracista esteja, com efeito, presente nas escolas. É urgente um compromisso político e social para que a norma seja efetivada nas escolas, promovendo reflexões sobre a importância da temática e de sua abordagem. A educação para as relações raciais está além da promoção de atividades em salas de aulas, que se dá, muitas vezes, sem fundamento, especificamente em dias como 13 de maio e 20 de novembro, como, infelizmente, ainda é prática pedagógica de muitos(as) professores(as), tal como verificado por meio das declarações dos(as) estudantes participantes da pesquisa.

Ademais, é urgente que toda a equipe escolar se alinhe e se empenhe na proposta de (re)construir caminhos para a promoção da educação antirracista, articulando formação e aperfeiçoamento dos(as) professores(as) e estimulando o compromisso coletivo de possibilitar a educação antirracista e, assim, por conseguinte, o enfrentamento ao racismo nos espaços educacionais formais e não formais.

Não se pode refutar que a educação antirracista ainda é um desafio no espaço educacional e também na sociedade como um todo. Existe uma barreira, composta e mantida pelo racismo estrutural, que impede a sociedade de interpretar e respeitar as relações raciais como engrenagem importante e necessária ao processo de (re)construção e desenvolvimento da sociedade.

Nas escolas, espaços também compostos por pessoas racistas, é urgente que se rompam os obstáculos que impedem que sejam executadas experiências que reflitam os impactos das Leis n^{os} 10.639/2003 e 11.645/2008. Não se pode aceitar que nas escolas ensinem nossas crianças e adolescentes que a história do povo negro brasileiro teve início com a escravização da população africana. Os(as) meninos(as) negros(as), desde os primeiros acessos ao espaço formal de educação, precisam ter consciência de que não são descendentes de escravos, mas que descendem de pessoas que foram capturadas, sequestradas e escravizadas, e que, apesar disso, resistiram – e resistem – cotidianamente ao sistema excludente e opressor.

No entanto, para que isso aconteça, é necessário que os(as) educadores(as), ou seja, todos(as) que são profissionais em ambientes educacionais, estejam aptos(as) a abordarem a

questão racial de modo respeitoso e ausente de racismo. Entendemos que, para que isso aconteça, é necessário, além da formação contínua dos(as) profissionais, que haja o interesse por uma educação em que todos(as) se sintam pertencentes, bem como o desejo latente de uma educação que faça a diferença na (re)construção identitária dos(as) dos sujeitos sociais.

A pesquisa descortinou que o letramento racial, constituído no cotidiano, alinhado às possibilidades de cada indivíduo, faz grandiosa diferença na educação antirracista. É indiscutível a questão de que nem toda pessoa negra é letrada racialmente, quesito este que também acomete os espaços educacionais. No entanto, é um disparate pressupor que todas as pessoas negras são letradas racialmente e esquecer-se da individualidade, categorizando-as como iguais. Tal questão se expressa no cotidiano das salas de aula, em que professores(as) associam os(as) estudantes como um grupo único, não considerando que são seres individuais e diversos, além de pressuporem que, por serem pessoas de pele preta, estas estão sempre preparadas para lidarem com tudo que envolve as questões raciais, sobretudo o racismo, o que acentua desmedidamente a promoção das desigualdades.

Assim, compreendemos que a existência e a atuação do Coletivo na escola em que realizamos nosso estudo reforçam a importância e a necessidade da discussão do racismo e das tantas outras formas de opressão no ambiente escolar. Consideramos que é urgente a necessidade de mudança na formação dos(as) professores(as), a partir da discussão nas instituições de Ensino Superior acerca da diversidade racial, zelando para que a educação antirracista seja uma questão pedagógica – e não somente de práticas alternativas. Deste modo, os(as) professores(as), ao adentrarem o universo da escola, com toda a pluralidade contida nestes espaços, precisam estar aptos(as) a promoverem uma educação pela autonomia e pela liberdade. Uma educação sem a presença de elementos sutis e explícitos do racismo.

A educação antirracista é práxis de transformação social.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.
- ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAÚJO, Artur Antônio dos Santos. 2010. 172 f. **Estereótipos: constituição, legitimação e perpetuação no discurso sobre o negro**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-04022011-114700/publico/2010_ArturAntoniodosSantosAraujo.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. 2002. 169 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-18062019-181514/publico/bento_do_2002.pdfAcesso em: 10 abr. 2022.
- BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa participante: a partilha do saber**. São Paulo: Ideias e Letras, 2006.
- BRASIL. Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888. Declara extinta a escravidão no Brasil. **CLBR** – Coleção de Leis do Brasil. 1888. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm. Aceso em: 5 fev. 2022.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, Senado Federal, ano 126, n. 191-A, 5 out. 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 fev. 2022.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 5 fev. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEB,

2004. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 06 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 18 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Dispõe sobre reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 dez. 2016. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1. Acesso em: 18 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 18 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília: MEC, 2018.

CAMPOS, Andrelino. **Do quilombo à favela: a produção do “espaço criminalizado” no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001465832>. Acesso em: 18 out. 2022.

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

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

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2021.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em: www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/abstract/?lang=pt#. Acesso em: 18 out. 2022.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS – DIEESE. **Trabalho Doméstico no Brasil**. 2022. Disponível em: www.dieese.org.br/infografico/2022/trabalhoDomestico.html. Acesso em: 18 out. 2022.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS – DIEESE. O trabalho doméstico 10 anos após a PEC das Domésticas. **Estudos & Pesquisas**, nº 106, p. 1-25, abr. 2023. Disponível em: www.dieese.org.br/estudosepesquisas/2023/estPesq106trabDomestico.html. Acesso em: 18 out. 2022.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Revista Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/abstract/?lang=pt. Acesso em: 30 set. 2022.

DOWBOR, Ladislau. **O Capitalismo se desloca: novas arquiteturas sociais**. São Paulo: Edições Sesc-SP, 2020.

EUGÊNIO, Rodney William. **A benção aos mais velhos: poder e senioridade nos terreiros de Candomblé**. Mairiporã: Arole Cultural, 2017.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. *In*: ALEXANDRE, Marcos Antonio (org.). **Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza, 2007. p. 16-21.

FILIPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 783-

803, jul./set. 2021. Disponível em: www.scielo.br/j/ensaio/a/PbZbjrWHzzQ3Yt4LBFzK6NF/abstract/?lang=pt. Acesso em: 30 set. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 82. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022b.

FURTADO, Celso. **O mito do desenvolvimento econômico**. São Paulo: Círculo do Livro, 1974.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96.

GOMES, Nilma Lino. **Sem Perder a Raiz**: Corpo e cabelo como símbolo da identidade negra. 3. ed., rev. e ampl. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da Silva; BRITO, José Eustáquio de. Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e258226, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PyCNZ5FhDNjjchnPBGKhJw/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 30 set. 2022.

GONZALEZ, Lélia. A importância da organização da mulher negra no processo de transformação social. **Raça e Classe**, Brasília, ano 2, n. 5, p. 2, nov./dez. 1988.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Organização Flávia Rios e Márcia Lima. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. (Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 40).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. (Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 43).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2021. Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2021. (Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 44).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Santa Rita do Sapucaí**. População estimada/estimativas da população residente com data de referência 1º de julho de 2020. IBGE: Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2023. Disponível em: www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/santa-rita-do-sapuca.html. Acesso em: 20 abr. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar 2020**: resultados do questionário resposta educacional à pandemia de covid-19 no Brasil. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, 2021. Disponível em: www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/pesquisas-suplementares/pesquisa-covid-19. Acesso em: 10 jul. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Dados revelam perfil dos professores brasileiros**: estatísticas produzidas pelo Inep mostram o panorama da profissão nos últimos anos. Neste sábado, 15 de outubro, comemora-se o Dia do Professor. 14 out. 2022. Disponível em: www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/dados-revelam-perfil-dos-professores-brasileiros. Acesso em: 10 jul. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar**: resultados. 08 fev. 2023. Disponível em: www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados. Acesso em: 10 jul. 2022.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**; pesquisa e organização Rita Carelli. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO SUPERIOR DA UFRJ – LEPES; AÇÃO EDUCATIVA. **Avaliação das políticas de ação afirmativa no Ensino Superior no Brasil**: resultados e desafios futuros. Resumo Executivo. 2022. Disponível em: https://pesquisaleidecotas.org.br/wp-content/uploads/2022/07/resumoexecutivo_OK.pdf. Acesso em: 18 out. 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set., 1993. Disponível em: www.scielo.br/j/csp/a/Bgpmz7T7cNv8K9Hg4J9fJDb/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 18 out. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **História**. 03 abr. 2023. Disponível em: www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia. Acesso em: 15 jun. 2023.

MOREIRA, Adilson. **Racismo Recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Tradução. Niterói: EDUFF, 2004. p. 15-34. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001413002>. Acesso em: 15 jun. 2023.

MUNANGA, Kabengele. O mundo e a diversidade: questões em debate. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 36, n. 105, p. 117-130, 2022. Disponível em: www.revistas.usp.br/eav/article/view/198485. Acesso em: 25 jun. 2022.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. São Paulo: Autêntica, 2015.

NASCIMENTO, Abdias. **O Brasil na mira do pan-africanismo**. Salvador: EDUFBA/CEAO, 2002.

NOGUEIRA, Sidnei Barreto. **Intolerância Religiosa**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2020.

OLIVEIRA, Gilson Batista de. Uma discussão sobre o conceito de desenvolvimento. **Revista da FAE**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 37-48, maio/ago. 2002. Disponível em: <https://revistafae.fae.edu/revistafae/article/view/477>. Acesso em: 15 jun. 2023.

OLIVEIRA, Roberta Gondim de *et al.* Desigualdades raciais e a morte como horizonte: considerações sobre a COVID-19 e o racismo estrutural. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, n. 9, p. e00150120, 2020. Disponível em: www.scielo.br/j/csp/a/QvQqmGfwsLTFzVqBfRbkNRs/?lang=pt#. Acesso em: 18 out. 2022.

PAULO, Fernanda dos Santos; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisa participante e a educação popular: luta e resistência a partir de Paulo Freire e de educadoras populares. **Revista Panorâmica on-line**, Barra do Garças, v. 24, p. 256-268, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/763>. Acesso em: 15 jun. 2023.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. *In*: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO SOBRE EPISTEMOLOGIA E INTERDISCIPLINARIDADE NA PÓS-GRADUAÇÃO (PUC-RS), 2004, Porto Alegre. **Anais [...]**. Disponível em: <https://cfcul.mcmlxxvi.net/biblioteca/online/pdf/olgapombo/interdisciplinaridadeintegracao.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2023.

PRADO, Fernando Correa. **A ideologia do desenvolvimento e a controvérsia da dependência no Brasil contemporâneo**. Marília: Lutas Anticapital, 2020.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - PPP. **Escola Estadual Sanico Teles**. Santa Rita do Sapucaí, 2022.

RAÇA E SAÚDE PÚBLICA. **Os impactos desiguais da COVID-19 na população negra no Brasil**. 2021. Disponível em: www.racaesaude.org.br/estudo. Acesso em: 18 out. 2022.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

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

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Cartas para minha avó.** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

SACHS, Ignacy. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável.** 3. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

SANTANA, Patrícia. **Professoras negras: trajetória e travessias.** 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SANTOS, Gilson; DOMINGUES, Lucian; OLIVEIRA, Matheus. Projeto UBUNTU NUPEAAS: o início da dignidade de um povo. *In*: COPENE: (re)existência intelectual negra e ancestral, 10., 2018, Uberlândia. **Anais** [...]. Uberlândia: UFU, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira.** Texto elaborado no âmbito do Projeto de Pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq para o “projeto 20 anos do HISTEDBR”. Campinas: Unicamp, 2005. p. 21-27. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf. Acesso em: 18 out. 2022.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 11-41, 2006. Disponível em: www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/41889. Acesso em: 15 jun. 2023.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. **Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira.** Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 2006. Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos/marques-de-pombal-e-a-reforma-educacional-brasileira. Acesso em: 15 jun. 2023.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade.** São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Disponível em: www.scielo.br/j/er/a/VKN68qKSCDDcvmq5qC7T6HR/?lang=pt#. Acesso em: 15 jun. 2023.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying: mentes perigosas nas escolas.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SILVA, Maria Aparecida da. Formação de educadores(as) para o combate ao racismo: uma tarefa essencial. *In*: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 65-82.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alessandra Borges (orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 11-37.

SILVA, Roberto Jardim da. Um diálogo entre a Lei 10.639/03 e o pensamento do camaronês Marcien Towa. **Identidade!**, São Leopoldo, v. 18 n. 2, p. 138-151, 2013. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/view/1149> Acesso em: 15 jun. 2023.

SILVEIRA, Éder da Silva; SILVA, Mônica Ribeiro da; OLIVEIRA, Falconiere Leone Bezerra de. Reformas, docência e violência curricular: uma análise a partir do “Novo Ensino Médio”. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.3, p. 1562-1585, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15298>. Acesso em: 19 jun. 2022.

SINDICATO DAS INDÚSTRIAS DE APARELHOS ELÉTRICOS, ELETRÔNICOS E SIMILARES DO VALE DA ELETRÔNICA – SINDVEL. 2022. Disponível em: <https://sindvel.com.br>. Acesso em: 19 jun. 2022.

SOUZA, Jessé. **Ralé brasileira: quem é e como vive**. Colaboradores André Grillo [*et al.*]. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

TOLENTINO, Luana (Luana Diana dos Santos). **Outra educação é possível: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 16. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

WERNECK, Jurema. Racismo institucional e saúde da população negra. **Saúde & Sociedade**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 535-549, 2016. Disponível em: www.scielo.br/j/sausoc/a/bJdS7R46GV7PB3wV54qW7vm/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 19 jun. 2022.

APÊNDICES

QUESTIONÁRIOS SEMIESTRUTURADOS COLETA DE DADOS PARA PESQUISA DE MESTRADO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa intitulada “Relações Étnico-Raciais, Desenvolvimento e Educação: O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira como tentativa de desnaturalização da existência do racismo estrutural” a ser realizada com estudantes do Ensino Médio do ano letivo de 2022 e concluintes do Ensino Médio entre o ano de 2018 e 2021.

Os objetivos desta pesquisa consistem em: 1) analisar a aplicação da Lei nº 10.639/2003, a partir dos aspectos teóricos e práticos; 2) analisar como a Lei nº 10.639/2003 reverbera; e 3) discutir as contribuições da educação antirracista enquanto pilar que possibilita repensar o desenvolvimento social. Vale destacar, que a Lei nº10.639 estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas nas escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental e Médio, desde 2003.

A pesquisadora responsável pelo estudo é a aluna Patrícia Aparecida Vigilato, do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade (PPG - DTecS) da Universidade Federal de Itajubá (Unifei), orientada pelo Prof. Dr. Rogério Rodrigues. Os pesquisadores se responsabilizam em tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada **sem qualquer identificação dos participantes**. O objetivo deste questionário é gerar dados para utilização unicamente no âmbito acadêmico. Sua contribuição para essa pesquisa é voluntária e, caso você queira retirar este consentimento, tem absoluta liberdade de fazê-lo a qualquer tempo, sem quaisquer prejuízos.

Sua participação é de grandiosa importância tanto para a qualidade dessa pesquisa quanto para a sociedade de modo geral. Assim, agradecemos desde já a gentileza em colaborar com este estudo e nos colocamos à disposição para o esclarecimento de quaisquer questões. Para mais informações, você pode contatar a estudante pesquisadora pelo celular/WhatsApp (35) 99241-4110 ou e-mail: paty_avigilato@hotmail.com.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assinale a opção "Aceito" ao final desta seção. Para continuar assinale a opção abaixo:

ACEITO PARTICIPAR

PERFIL DO ESTUDANTE OU CONCLUINTE DO ENSINO MÉDIO

1. Qual a sua idade:

Entre 15 e 17 anos

Entre 18 e 19 anos

Acima de 20 anos

2. Qual seu sexo biológico (registro de nascimento)?

Masculino

Feminino

3. Como você se identifica?

Homem

Outro

Mulher

Prefiro não dizer

4. Orientação sexual:

Heterossexual

Outra orientação sexual

Homossexual

Não sei

Bissexual

Prefiro não responder

5. Como você se autodeclara:

Cor branca

Outra

Cor parda

Prefiro não me classificar

Cor preta

Prefiro não responder

6. Quanto a sua religião, você se declara:

Católica

Espírita

Umbanda

Sem religião

Candomblé

Outra

Evangélica

7. Você já concluiu o Ensino Médio?

Não, vou concluir em 2022

Sim, conclui em 2018

Não, a previsão é concluir em 2023

Sim, conclui em 2019

Não, a previsão é concluir em 2024

Sim, conclui em 2020

Sim, conclui em 2021

8. Você cursou o Ensino Fundamental I (até o 5º ano) em:

- Escola Pública Municipal
- Escola Pública Estadual
- Escola Particular

9. Você cursou o Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano) em:

- Escola Pública Municipal
- Escola Pública Estadual
- Escola Particular

10. Você cursou/cursa o Ensino Médio em:

- Escola pública Estadual
- Parte em escola pública e parte em escola particular

11. Você desenvolve alguma atividade remunerada?

- Trabalho formal (carteira assinada, outros)
- Trabalho informal ("bicos")
- Estágio remunerado
- Jovem Aprendiz / SENAI
- Não realizo nenhuma atividade remunerada

12. Onde você reside ou residia durante o período em que estudou nesta escola?

- Área rural (fazenda ou sítio de propriedade de outra pessoa)
- Área rural (fazenda, sítio ou chácara de propriedade da família)
- Área urbana, no centro da cidade ou bairros próximos à escola
- Área urbana, em bairro distante da escola

13. Em qual bairro você mora ou morava enquanto estudava nesta escola?

14. Você utiliza ou utilizou transporte escolar para se deslocar até a escola?

- Sim, sempre
- Não preciso/precisei
- Preciso / precisava, mas não tenho/tinha

15. Qual a escolaridade da(s) pessoa(s) que te cria/criou/criaram. Das pessoas que cuidam ou cuidaram de você.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Pós-graduação andamento/concluída | <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental completo |
| <input type="checkbox"/> Ensino Superior completo | <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental incompleto |
| <input type="checkbox"/> Ensino Superior incompleto | <input type="checkbox"/> Nunca estudou |
| <input type="checkbox"/> Ensino Médio completo | <input type="checkbox"/> Não se aplica |
| <input type="checkbox"/> Ensino Médio incompleto | |

16. Informe a ocupação/profissão de quem te criou/cria, das pessoas que cuidam ou cuidaram de você. Caso não se aplica, escreva: Não se aplica. _____

17. Quantas pessoas moram na sua casa incluindo você:

- | | |
|----------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 6 |
| <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 7 |
| <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 8 |
| <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 9 |
| <input type="checkbox"/> 5 | <input type="checkbox"/> 10 ou mais |

18. Qual a renda mensal aproximada da sua família:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> No momento, sem renda | <input type="checkbox"/> De três a cinco salários mínimos |
| <input type="checkbox"/> Até um salário mínimo | <input type="checkbox"/> Acima de cinco salários mínimos |
| <input type="checkbox"/> De um a três salários mínimos | |

19. A casa que você mora é:

- | | |
|----------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Própria | <input type="checkbox"/> Emprestada |
| <input type="checkbox"/> Alugada | <input type="checkbox"/> Outra |

20. Você tem (teve) dificuldade (s) para permanecer na escola?

- | | |
|------------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Não | <input type="checkbox"/> Sim |
|------------------------------|------------------------------|

21. Em relação a pergunta 20, se a sua resposta foi SIM, favor informar quais são (foram) as dificuldades: _____

COMPREENSÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A LEI Nº 10. 639/2003

A Lei nº 10. 639 de janeiro de 2003, tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em todas as escolas brasileiras, públicas e particulares, do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. A lei determina que o conteúdo programático das escolas deve incluir o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Ainda, estabelece que os conteúdos sejam ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Além disso, essa lei incluiu o Dia da Consciência Negra no calendário escolar.

22. Qual a sua opinião sobre a existência de uma lei para se tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira em todas as escolas brasileiras, públicas e particulares?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Concordo totalmente | <input type="checkbox"/> Discordo |
| <input type="checkbox"/> Concordo parcialmente | <input type="checkbox"/> Discordo parcialmente |
| <input type="checkbox"/> Indiferente | |

Se desejar, justifique sua resposta _____

23. Você já ouviu falar sobre a existência desta lei?

- Sim, na escola
- Sim, fora do espaço da escola (televisão, redes sociais, noticiários, etc.)
- Não me recordo
- Nunca ouvi

24. Durante sua trajetória escolar, como você avalia o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africana?

- | | |
|--|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Excelente | <input type="checkbox"/> Bom |
| <input type="checkbox"/> Muito bom | <input type="checkbox"/> Irrelevante |
| <input type="checkbox"/> Ruim a péssimo | |
| <input type="checkbox"/> Não sei responder | |

Utilize o espaço para justificar a sua resposta à questão 24.

25. Qual a sua opinião sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africana nas disciplinas da escola?

- Todas as disciplinas abordam questões relacionadas a História e Cultura Afro-Brasileira e africana.
- Os conteúdos são abordados de maneira mais específica nas disciplinas de Ciências Humanas.
- Os conteúdos são abordados apenas em alguma disciplina específica.

Utilize o espaço para justificar a sua resposta à questão 25.

26. Geralmente, quando é (era) trabalhada pelos professores ou na escola em geral a questão racial?

- Sempre. O tema sempre esteve ligado aos conteúdos de todas as disciplinas.
- Sempre. Em algumas disciplinas.
- Algumas vezes.
- Apenas em dias como o 13 de maio e 20 de novembro.
- Não se trabalha relações étnico-racial.

Utilize o espaço para justificar a sua resposta à questão 26.

27. Como é (era) trabalhado o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africana e questões raciais como, por exemplo, a desigualdade racial e o racismo na escola?

- No dia a dia, associado ao conteúdo das disciplinas.
- No dia a dia, associado ao conteúdo de disciplinas específicas.
- Eventualmente, associado ao conteúdo das disciplinas.
- Eventualmente, associado a rodas de conversa e outras ações.
- Raramente, associado ao conteúdo das disciplinas.
- Raramente trabalhado, principalmente fora do espaço da sala de aula.

Utilize o espaço para justificar a sua resposta à questão 27.

28. Quando trabalhado temas relacionados ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africana, como você identifica os professores que abordam a temática?

- Os professores geralmente são negros.
- A temática é abordada por todos, principalmente por professores negros
- A temática é abordada igualmente por todos os professores

29. Você sabe identificar e diferenciar o racismo do *bullying* e da brincadeira?

- Sim, eu sei. Não sei responder.
- Não sei identificar e diferenciar.

30. Como você avalia a questão do racismo no espaço da escola?

- O racismo existe, já presenciei. O racismo existe, já sofri.
- Sei que existe, mas nunca presenciei. Não existe racismo no espaço da escola.

31. Se você já presenciou ou sofreu racismo no espaço da escola, se puder, escreva sobre.

32. Qual sua opinião sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africana nas escolas?

- Importante e necessário. Prefiro não opinar.
- Irrelevante.

Se desejar, justifique sua resposta _____

33. Você sabe o que significa uma educação antirracista?

- Sim, eu sei Não sei o que significa
- Ouço falar, mas não sei o que é

34. Em relação a pergunta 33, se a sua resposta foi SIM, qual sua opinião sobre a educação antirracista e que sugestão você daria a escola, no que diz respeito ao que ela poderia fazer por uma educação antirracista? _____

35. O que você entende como cultura negra brasileira? _____

36. Você considera que a cultura negra está presente nas discussões no espaço da escola? Se sim, como? _____

37. O legado de resistência desde o africano até o afro-brasileiro é imenso. O que você entende como resistência negra? _____

38. Desde o ano de 2018, existe na escola o Coletivo “Fala Miga”. Sobre o Coletivo, responda:

Conheço, integro (integrei) o Coletivo e participo (participei) das ações.

Sei que existe, conheço as ações, mas nunca participei.

Sei que existe, mas não conheço e nunca participei das ações.

Não sabia da existência do Coletivo.

39. Você considera importante a existência de um Coletivo no espaço da escola? Justifique sua resposta. _____

40. Se você conhece o Coletivo “Fala Miga” e suas ações, já participou ou participa do Coletivo, escreva sua opinião e/ou sua experiência de participação.

COLETA DE DADOS PARA PESQUISA DE MESTRADO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa intitulada “Relações Étnico-Raciais, Desenvolvimento e Educação: O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira como tentativa de desnaturalização da existência do racismo estrutural” a ser realizada com **professores e professoras**.

Os objetivos desta pesquisa consistem em: 1) analisar a aplicação da Lei nº 10.639/2003, a partir dos aspectos teóricos e práticos; 2) analisar como a Lei nº 10.639/2003 reverbera; e 3) discutir as contribuições da educação antirracista enquanto pilar que possibilita repensar o desenvolvimento social. Vale destacar, que a Lei nº10.639 estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas nas escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental e médio, desde 2003.

A pesquisadora responsável pelo estudo é a aluna Patrícia Aparecida Vigilato, do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade (PPG - DTecS) da Universidade Federal de Itajubá (Unifei), orientada pelo Prof. Dr. Rogério Rodrigues. Os pesquisadores se responsabilizam em tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada **sem qualquer identificação dos participantes**. O objetivo deste questionário é gerar dados para utilização unicamente no âmbito acadêmico. Sua contribuição para essa pesquisa é voluntária e, caso você queira retirar este consentimento, tem absoluta liberdade de fazê-lo a qualquer tempo, sem quaisquer prejuízos.

Sua participação é de grandiosa importância tanto para a qualidade dessa pesquisa quanto para a sociedade de modo geral. Assim, agradecemos desde já a gentileza em colaborar com este estudo e nos colocamos à disposição para o esclarecimento de quaisquer questões. Para mais informações, você pode contatar a estudante pesquisadora pelo celular/WhatsApp (35) 99241-4110 ou e-mail: paty_avigilato@hotmail.com.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assinale a opção "Aceito" ao final desta seção.

Para continuar assinale a opção abaixo:

ACEITO PARTICIPAR

IDENTIFICAÇÃO DO PERFIL DO PROFESSOR/PROFESSORA

1. Qual é a sua idade:

Entre 25 e 40 anos

Acima de 50 anos

Entre 40 e 50 anos

2. Qual seu sexo biológico?

Masculino

Feminino

3. Como você se autodeclara:

Cor branca

Prefiro não me classificar

Cor preta

Prefiro não responder

Cor parda

4. Quanto a sua religião, você se declara:

Católica

Evangélica

Outra

Umbanda

Espírita

Candomblé

Sem religião

5. Qual a sua área de formação:

Linguagens e suas Tecnologias

Ciências Humanas e Sociais

Matemática e suas Tecnologias

Aplicadas

Ciências da Natureza e suas

Tecnologias

6. Se desejar, informe a sua formação acadêmica. _____

7. Você possui pós-graduação?

Sim, especialização

Sim, doutorado

Sim, mestrado

Não possuo pós-graduação

8. Você cursou o Ensino Fundamental em:

- Escola Pública Municipal
 Escola Pública Estadual
 Escola Particular

9. Você cursou o Ensino Médio em:

- Escola Pública Estadual
 Outra
 Escola Particular

PRINCÍPIOS NORTEADORES QUANTO AO TRATO DA QUESTÃO RACIAL NO COTIDIANO ESCOLAR

10. Você conhece a Lei nº 10.639/2003?

- Conheço
 Já ouvi falar
 Desconheço

11. Qual a sua opinião sobre a existência de uma lei para se tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira em todas as escolas brasileiras, públicas e particulares?

- Concordo totalmente
 Discordo
 Concordo parcialmente
 Discordo parcialmente
 Indiferente

Se desejar, justifique sua resposta _____

12. Como você avalia o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana durante a sua trajetória de formação escolar (estudante de Ensino Fundamental, Ensino Médio, graduação, pós-graduação)?

- Excelente
 Bom
 Ruim a péssimo
 Muito Bom
 Irrelevante
 Não sei responder

Por favor, para justifique a sua resposta: _____

13. Como você avalia a discussão acerca da questão racial nas aulas ministradas por você?

- Excelente
 Bom
 Ruim a péssimo
 Muito Bom
 Irrelevante
 Não sei responder

Por favor, para justifique a sua resposta: _____

14. Geralmente, como a trajetória histórica do negro é trabalhada na sua disciplina?

- Geralmente em datas específicas como o 13 de maio e 20 de novembro.
- Como conteúdo em diversos temas que possibilitam tratar o assunto.
- Não é trabalhada

Se desejar, escreva sobre suas práticas pedagógicas. _____

15. Na escola, a cultura negra é um instrumento da prática pedagógico?

- Sim Não
- Em algumas disciplinas Prefiro não responder

16. Você sabe identificar e diferenciar o racismo do *bullying* e da brincadeira?

- Sim, eu sei Não sei identificar e diferenciar Não sei responder

17. Como você avalia a questão do racismo no espaço da escola?

- O racismo existe, já presenciei Sei que existe, mas nunca presenciei Não existe racismo no espaço da escola

Se desejar, justifique sua resposta. _____

18. Se você presencia ou toma conhecimento de alguma prática/ato racista no espaço da escola e/ou na sua sala de aula, qual é a sua atitude?

19. Qual sua opinião sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?

- Importante e necessário Prefiro não opinar
- Irrelevante

Se desejar, justifique sua resposta _____

20. Você trabalha a diversidade racial durante suas aulas? Se sim, por favor descreva como.

21. Você considera que a cultura negra está presente nas discussões no espaço da escola? Se sim, como? _____

COLETA DE DADOS PARA PESQUISA DE MESTRADO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa intitulada “Relações Étnico-Raciais, Desenvolvimento e Educação: O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira como tentativa de desnaturalização da existência do racismo estrutural” a ser realizada com a **equipe gestora da escola**.

Os objetivos desta pesquisa consistem em: 1) analisar a aplicação da Lei nº 10.639/2003, a partir dos aspectos teóricos e práticos; 2) analisar como a Lei nº 10.639/2003 reverbera; e 3) discutir as contribuições da educação antirracista enquanto pilar que possibilita repensar o desenvolvimento social. Vale destacar, que a Lei nº 10.639/2003 estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas nas escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental e Médio, desde 2003.

A pesquisadora responsável pelo estudo é a aluna Patrícia Aparecida Vigilato, do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade (PPG - DTecS) da Universidade Federal de Itajubá (Unifei), orientada pelo Prof. Dr. Rogério Rodrigues. Os pesquisadores se responsabilizam em tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada **sem qualquer identificação dos participantes**. O objetivo deste questionário é gerar dados para utilização unicamente no âmbito acadêmico. Sua contribuição para essa pesquisa é voluntária e, caso você queira retirar este consentimento, tem absoluta liberdade de fazê-lo a qualquer tempo, sem quaisquer prejuízos.

Sua participação é de grandiosa importância tanto para a qualidade dessa pesquisa quanto para a sociedade de modo geral. Assim, agradecemos desde já a gentileza em colaborar com este estudo e nos colocamos à disposição para o esclarecimento de quaisquer questões. Para mais informações, você pode contatar a estudante pesquisadora pelo celular/WhatsApp (35) 99241-4110 ou e-mail: paty_avigilato@hotmail.com.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assinale a opção "Aceito" ao final desta seção.

Para continuar assinale a opção abaixo:

ACEITO PARTICIPAR

IDENTIFICAÇÃO DO PERFIL DO(A) PARTICIPANTE

1. Qual é a sua idade:

- Entre 25 e 40 anos Entre 40 e 50 anos Acima de 50 anos

2. Qual seu sexo biológico?

- Masculino Feminino

3. Como você se autodeclara:

- Cor branca Prefiro não me classificar
 Cor preta Prefiro não responder
 Cor parda

4. Quanto a sua religião, você se declara:

- Católica Evangélica Outra
 Umbanda Espírita
 Candomblé Sem religião

5. Você cursou o Ensino Fundamental em:

- Escola Pública Municipal Escola Pública Estadual Escola Particular

6. Você cursou o Ensino Médio em:

- Escola Pública Estadual Escola Particular
 Outra

PRINCÍPIOS NORTEADORES QUANTO AO TRATO DA QUESTÃO RACIAL NO COTIDIANO ESCOLAR

7. Você conhece a Lei nº 10.639/2003?

- Conheço Desconheço
 Já ouvi falar

8. Como você avalia o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana durante a sua trajetória de formação escolar (estudante de Ensino Fundamental, Ensino Médio, graduação, pós-graduação)?

- Excelente Bom Ruim a péssimo
 Muito Bom Irrelevante Não sei responder

Por favor, para justifique a sua resposta: _____

9. Qual a sua opinião sobre a existência de uma lei para se tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira em todas as escolas brasileiras, públicas e particulares?

- Concordo totalmente Discordo
 Concordo parcialmente Discordo parcialmente
 Indiferente

Se desejar, justifique sua resposta _____

10. Na escola, a cultura negra é um instrumento da prática pedagógico?

- Sim Prefiro não responder
 Em algumas disciplinas Não

11. Você sabe identificar e diferenciar o racismo do *bullying* e da brincadeira?

- Sim, eu sei Não sei responder
 Não sei identificar e diferenciar

12. Como você avalia a questão do racismo no espaço da escola?

- O racismo existe, já presenciei
 Sei que existe, mas nunca presenciei
 Não existe racismo no espaço da escola

Se desejar, justifique sua resposta. _____

13. Qual sua opinião sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?

- Importante e necessário Prefiro não opinar
 Irrelevante

14. Se você presencia ou toma conhecimento de alguma prática/ato racista no espaço da escola e/ou na sua sala de aula, qual é a sua atitude? _____

15. Na escola a questão racial é abordada como conteúdo multidisciplinar durante o ano letivo?

- Sim Não sei Não

16. A equipe pedagógica / equipe gestora reconhece e cuida para que a valorização das contribuições do povo negro seja valorizada?

- Sim Não sei responder
 Eventualmente Não
 Por favor, justifique sua resposta. _____

17. Como você avalia a conexão entre as situações de diversidade com a vida cotidiana nas salas de aula?

- Excelente Irrelevante
 Muito Bom Ruim a péssimo
 Bom Não sei responder

18. Na escola são combatidas posturas etnocêntricas para a desconstrução de estereótipos e preconceitos atribuídos ao grupo negro?

- Sim Não sei responder
 Eventualmente Não

19. Na escola a história do povo negro, a cultura, a situação de sua marginalização e seus reflexos são incorporados como conteúdo do currículo escolar?

- Sim Não sei responder
 Eventualmente Não

20. A escola está alerta em relação à expressão verbal cotidiana não permitindo a reprodução de palavras/falas racistas?

Sim Não Não sei responder

21. Na comunidade escolar existe a empreitada por uma construção coletiva de alternativas pedagógicas como construção de materiais, compra de livros, capacitação de professores, etc.?

Sim Não Não sei responder

22. Você considera que a cultura negra está presente nas discussões no espaço da escola? Se sim, como?
