

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Educação

Leandro Rodrigues de Assis

**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS ANOS INICIAIS DE UMA ESCOLA DE
BELO HORIZONTE: olhares e desafios para a construção de uma educação
antirracista e antidiscriminatória**

Belo Horizonte
2024

Leandro Rodrigues de Assis

**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS ANOS INICIAIS DE UMA ESCOLA DE
BELO HORIZONTE: olhares e desafios para a construção de uma educação
antirracista e antidiscriminatória**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Vânia de Fátima Noronha Alves.

Área de concentração: Educação e Práticas.

Linha de pesquisa: Formação Docente

Belo Horizonte

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

A848r	<p>Assis, Leandro Rodrigues de</p> <p>As relações étnico-raciais nos anos iniciais de uma escola de Belo Horizonte: olhares e desafios para a construção de uma educação antirracista e antidiscriminatória / Leandro Rodrigues de Assis. Belo Horizonte, 2024. 209 f. : il.</p> <p>Orientadora: Vânia de Fátima Noronha Alves</p> <p>Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação</p> <p>1. Ensino fundamental - Belo Horizonte (MG). 2. Currículos - Brasil. 3. Base Nacional Comum Curricular. 4. Relações étnicas. 5. Relações raciais. 6. Racismo. 7. Discriminação racial. 8. Preconceitos. 9. Antirracismo. I. Alves, Vânia de Fátima Noronha. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p> <p>SIB PUC MINAS</p> <p>CDU: 371.214</p>
-------	--

Ficha catalográfica elaborada por Fabiana Marques de Souza e Silva - CRB 6/2086

Leandro Rodrigues de Assis

**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS ANOS INICIAIS DE UMA ESCOLA DE
BELO HORIZONTE: olhares e desafios para a construção de uma educação
antirracista e antidiscriminatória**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Profa. Dra. Vânia de Fátima Noronha Alves – PUC Minas (Orientadora)

Prof^a. Dra. Elisângela Chaves – UFMG (Banca Examinadora)

Prof^a Dra. Lorene dos Santos - PUC Minas (Banca Examinadora)

Belo Horizonte, 07 de outubro de 2024

Agradecimentos

Agradeço a meu Pai Oxossi que me ensinou a caminhar diante as adversidades, e a me reerguer, mostrando a quem devo lealdade, amizade, amor e a ter fé.

A PUC Minas, universidade onde obtive minha graduação e me acolheu, como aluno egresso, para dar continuidade na caminhada na pós graduação e realizar o sonho de ser mestre. Agradeço também à minha orientadora e Professora Doutora Vânia Noronha, pelo direcionamento preciso nas intervenções, no cuidado, zelo e afeto, ao me conduzir nesta pesquisa.

Aos professores do PPGED Dr. Carlos Roberto Jamil Cury por me historicizar o direito à educação de forma tão gentil e humana, ao professor Dr. Teodoro Zanardi por ampliar meu conhecimento curricular e fazer dele uma mudança ético-social, aos demais professores, obrigado pelas possibilidades de aprendizagens qualificadas e potentes. Estendo estes agradecimentos aos funcionários da secretaria do Programa de Pós Graduação em Educação, sempre prestativos.

Desejo igualmente agradecer a todos os meus colegas do Mestrado e em especial a Suelen Moreira pelas partilhas, acolhimento, incentivo e conversas que nos atravessaram e nos atravessam sempre. A Gabriella Figueiredo, por nossa ancestralidade permitir nosso encontro, ser fonte de vida, sabedoria, identidade e pertencimento, é o fio que tece o passado, presente e futuro, formando um quilombo que conecta humanidades. Vocês sempre serão uma fonte de inspiração, obrigado!

Às minhas mães (sim, eu tenho duas mães), aquela que me gestou, Iracema Doroteia, e a que o sagrado me presenteou, Karol Salles (Karol' Ty Osun). Deixo a vocês um agradecimento especial por acreditarem e depositarem em mim confiança, valorizarem minha caminhada e me oferecerem amor incondicional, afeto, carinho e sempre serem meu porto seguro. Tenho orgulho em continuar o legado de vocês!

Ao Thiago Rezende (Thiago Ty' Odé), meu namorado, meu companheiro e meu cúmplice em todas as empreitadas e que me dá apoio incondicional, me incentiva com amor, carinho e compreensão.

Ao meu irmão Thiago Teixeira (Thiago Ty' Ogum) quero agradecer pela motivação e pela interlocução, sua escrita acadêmica foi fundamental para meus estudos!

Aos meus irmãos Du Ty' Ayra, Laura Ty' Oya, Alisson Ty' Oya por terem sido alicerces e suporte emocional ao longo desta jornada e me sustentaram com muito afeto, carinho, compreensão e amor. Amo vocês!

Agradeço a Escola Municipal Sankofa por me abrir as portas e me permitir pesquisar, observar, participar da construção dos saberes decoloniais das crianças envolvidas nesta pesquisa. Em especial aos professores Tereza e Nelson, obrigado pela contribuição profissional, pelas partilhas, pelas experiências e vivências que foram tão significativas e potentes.

*“Aí, maloqueiro
Aí, maloqueira
Levanta essa cabeça (vem)
Enxuga essas lágrimas, certo? (É você memo)
Respira fundo
E volta a correr (vai)
Cê vai sair dessa prisão (aham)
Cê vai atrás desse diploma
Com a fúria da beleza do Sol, entendeu? (É isso)
Faz isso por nós
Faz essa por nós (vai)
Te vejo no pódio” (Emicida, 2019)*

Resumo

Esta dissertação parte de uma inquietação sobre epistemologias que se tornaram hegemônicas na discussão de marcadores sociais como raça, gênero e classe social. Este percurso me levou a questionar se os documentos normativos oficiais da educação básica subsidiam o trabalho docente para a discussão da temática racial e se os professores articulam os conceitos legitimados pelos documentos em sala de aula, e ainda, como os professores desenvolvem suas ações pedagógicas sobre a temática? Essa inquietude me fez esbarrar na tradicionalidade de matrizes curriculares que é trabalhada no cotidiano da escola por meio dos currículos oficiais e não oficiais, principalmente no que diz respeito à temática racial. Assim, esta pesquisa aborda o tema relações étnico-racial e da educação étnico-racial que vai para além do reconhecimento da existência de sistemas de opressões que se organizam e se apresentam nas intersecções entre raça, gênero e classe social. A metodologia abordada foi de cunho qualitativo e foram utilizadas a pesquisa documental, a observação participante e entrevista como técnicas aplicadas no acompanhamento das aulas dos dois professores negros durante a pesquisa de campo em duas turmas do 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental I de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte. O trabalho de campo possibilitou vivenciar o dia a dia na escola e observar os inúmeros desafios que são colocados à prática docente, bem como, as dificuldades que impedem que o trabalho para a superação do racismo e práticas antirracistas ocorram de forma efetiva. Com esta observação percebi que os professores sujeitos da pesquisa, extrapolam o que é proposto nos documentos oficiais, criam estratégias metodológicas, desenvolvem um debate sensível com as crianças procurando valorizar seus saberes e experiências. Desse modo, esperam contribuir na constituição de perspectivas diferentes para a vida futura dessas crianças e seus corpos.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais; Educação étnico-racial; Ensino fundamental I; Documentos normativos; Práticas docentes.

Abstract

This dissertation starts from a concern about epistemologies that have become hegemonic in the discussion of social markers such as race, gender and social class. This path led me to question whether the official normative documents of basic education subsidize teaching work to discuss racial issues and whether teachers articulate the concepts legitimized by the documents in the classroom, and also, how teachers develop their pedagogical actions on a theme? This concern made me come up against the traditional curricular matrices that are worked on in everyday school life through official and unofficial curricula, especially with regard to racial issues. Thus, this research addresses the topic of ethnic-racial relations and ethnic-racial education that goes beyond recognizing the existence of systems of oppression that are organized and presented at the intersections between races, gender and social class. The methodology addressed was of a qualitative nature and documentary research, participant observation and interviews were used as techniques applied in monitoring the classes of two black teachers during field research in two classes of the 5th year of the initial years of Elementary School I of a school in the municipal network of Belo Horizonte. Fieldwork made it possible to experience day-to-day life at school and observe the numerous challenges that are posed to teaching practice, as well as difficulties that prevent work to overcome racism and anti-racist practices from occurring effectively. With this observation, I realized that the teachers subject to the research go beyond what is proposed in official documents, create methodological strategies, and develop a sensitive debate with children who seek to value their knowledge and experiences. In this way, we hope to contribute to establishing different perspectives for the future lives of these children and their bodies.

Keywords: Ethnic-racial relations; Ethnic-racial education; Elementary education I; Regulatory documents; Teaching practices.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ANPUH - Agência Nacional de Professores Universitários de História

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CBC - Conteúdos Básicos Comuns

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

CRMG - Currículo Referência de Minas Gerais

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

LGBTQIAPN+ - Lésbica, Gay, Bissexual, Transexual, Queer, Intersexo, Assexual, Pansexual, Não Binário

M/C - Modernidade/Colonialidade

PBH - Prefeitura de Belo Horizonte

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PIP - Projeto de Intervenção Pedagógica

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROALFA - Programa de Avaliação de Alfabetização

PROEB - Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica

PUC-MG - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

P1 – Professor regente de turma

REMBH – Rede de Educação Municipal de Belo Horizonte

SEE-MG - Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

SMED – Secretaria Municipal de Educação

UMEI - Unidade Municipal de Educação Infantil

UNDIME - União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Perfil dos integrantes do Modernidade/Colonialidade

Figura 2: Unidades temáticas do componente curricular de História do 5º ano

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Relação dos professores;

Quadro 02: Síntese geral de leis e decretos que abordam o tema étnico-racial;

Quadro 03: Recorte do plano de aula do componente curricular de História;

Quadro 04: Recorte do plano de aula do componente curricular de Artes;

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Fachada da Escola Municipal Sankofa

Foto 2 – Entrada principal e rampa de acesso da Escola Municipal Sankofa

Foto 3 – Pátio da Escola e UMEI ao fundo

Foto 4 – Capa do Livro Didático do componente curricular História do 5º ano

Foto 5 – Sumário do livro didático do componente curricular História

Foto 6 – Sumário do livro didático do componente curricular História

Foto 7 – Mural dos Reinos e Impérios Africanos desenvolvido pelos alunos do 5º ano da Escola Municipal Sankofa

Foto 8 – Batalha de Rima

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO	16
1.1 – Apresentação dos capítulos	25
2 – CAMINHOS METODOLÓGICOS: AFINANDO OS PASSOS PARA UMA TRAJETÓRIA ANTIRRACISTA E ANTIDISCRIMINATÓRIA	26
2.1 – Apresentando a escola	31
2.2 – Apresentando os sujeitos da pesquisa	36
3 - DOMINAÇÃO EPISTEMOLÓGICA DO SABER E O EXERCÍCIO DE DECOLONIZAR A EDUCAÇÃO	39
3.1 – Colonialidade do saber, decolonialidade e educação	39
3.2 – Legislação, currículo, formação docente e relações étnico-raciais	55
3.3 – Interseccionalidade, branquitude, racismo e corpo	75
4 – O DEBATE SOBRE AS RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA MUNICIPAL SANKOFA	95
4.1 – Documentos normativos e as relações étnico-raciais da Escola Municipal Sankofa: BNCC, Percursos Curriculares da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, PPP e Regimento Escolar	96
4.2 – Currículo, propostas didáticas e relações étnico-raciais	104
4.3 – As relações étnico-raciais em um livro didático e nos planos de aula	118
4.4 – Corpo negro, identidade e racismo	131
4.5 – A formação continuada para o trato com as relações étnico-raciais e seus desafios	151
5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
REFERÊNCIAS	167
ANEXOS	180

INTRODUÇÃO

“Acreditamos que crianças que estão sendo formadas precisam se nutrir do que elas efetivamente são e não do que não são, mas que disseram acerca delas como mecanismo de controle social.” (PINHEIRO, 2023)

O ponto de partida deste problema de pesquisa foi a elaboração do meu trabalho de conclusão da graduação em licenciatura e bacharelado em Educação Física, na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, que se baseou em artigo científico no 7º período do curso de Educação Física e orientado pela saudosa professora Maria do Carmo Xavier. Este trabalho teve a finalidade de entender o papel do professor de Educação Física na educação infantil e suas contribuições para uma formação integral e global dos alunos. Esta é uma etapa que proporciona às crianças um ambiente estruturado para a promoção de um desenvolvimento de habilidades sociais, coordenação motora geral e psicomotricidade que são habilidades fundamentais para o crescimento e a realização de atividades diárias desses sujeitos. No estudo em questão, discuti sobre a ausência do professor de Educação Física nas escolas que trabalham com essa modalidade de ensino, principalmente, as escolas públicas, que é uma instituição que acolhe os estudantes em suas diversidades.

Quando penso na presença do professor de Educação Física atuando diretamente com crianças na educação infantil, reconheço a importância de um trabalho que desenvolva os conteúdos da cultura corporal do movimento como danças, esportes, ginásticas, lutas, jogos e brincadeiras dentro do campo das experiências. Pondero ainda, em aspectos que envolvam a relação corpo e movimento, partes constitutivas do trabalho com estes sujeitos, fundamentais para o seu processo de formação. Ciavata (2014), nos diz que:

A formação integral é aquela que seja integrada, plena, vindo a possibilitar ao educando a compreensão das partes no seu todo ou da unidade do diverso. Tratando-se a educação como uma totalidade social, são as múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos” (CIAVATA, 2014, p. 12).

Em consonância com a autora, penso que a formação integral implica em uma perspectiva de desenvolver os sujeitos para além da dimensão intelectual, ela aponta também no aprimoramento de habilidades físicas, emocionais, culturais e sociais. Ao analisar as contribuições da Educação Física para a formação dessas crianças, de forma integral, também busquei compreender por que as práticas corporais vivenciadas nessa etapa da educação básica eram desenvolvidas sem a contribuição dos/as licenciados/as desta área. Esses foram pontos que me motivaram e me trouxeram inquietações para buscar entender o papel e as contribuições que a Educação Física pode proporcionar à educação infantil.

Já licenciado, atuei como analista pedagógico na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) no Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) durante o período de 2012 a 2014. Atuando neste projeto, pude acompanhar a implementação dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) que era a proposta curricular vigente, nesta rede de ensino na época e orientava os professores sobre quais os conteúdos deveriam ser trabalhados e desenvolvidos dentro de sala de aula no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Os anos iniciais do Ensino Fundamental I teve como orientação, apenas a documentação feita pelo Veredas¹ e não tinha uma proposta concreta na época.

Com esta experiência pude perceber que o currículo é o centro das discussões sobre uma educação de qualidade e também sobre o trabalho docente. Pois este documento é prescritivo e dita o que deve ser ensinado e aprendido, instiga uma reflexão acerca de suas teorias e orienta que o ensino deverá ser proposto de modo articulado com a prática docente. A partir daí, quis

¹ - Curso Veredas UFMG – Formação Superior de Professores, tem como referência o Curso Veredas oferecido a professores da 1ª à 4ª série do ensino fundamental, em exercício nas redes públicas de Minas Gerais no período de 2002 a 2005. Implementado e coordenado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, foi desenvolvido na modalidade a distância e em serviço, por meio da Rede Veredas. Alguns dos seus objetivos eram formar profissionais em nível de graduação plena para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem das crianças atendidas nas creches, nas pré-escolas e nas escolas públicas (anos iniciais do ensino fundamental) e, assim, para a eficácia do seu direito à educação. Disponível em: (<https://www.veredas.fae.ufmg.br/>), acesso em 18/062024.

compreender e conhecer mais sobre os CBC's e as orientações desse documento.

Além do trabalho como analista pedagógico, atuei como professor em várias escolas e me deparei com algumas condições que comprometem com o seu bom funcionamento, como a falta de infraestrutura, falta de professores pela carência de concursos públicos e a omissão de suporte familiar. Ao longo dessas experiências me intrigava a inexistência do debate sobre a diversidade entre os sujeitos e a comunidade escolar.

Conhecer, reconhecer e valorizar as diferenças e as identidades múltiplas requer que a sociedade reveja valores fundamentais. A educação é um dos meios mais importantes para contribuir com o reconhecimento da diversidade, pois é uma área que proporciona aos grupos um discernimento de respeito mútuo que vai constituir as várias identidades culturais nos espaços em que habitamos.

Ao longo do governo Bolsonaro (2019-2022) passamos por uma crise que afetou, dentre todas as áreas, a da educação, desde o ensino básico até o ensino superior. Passamos por um período sócio-político, econômico e de saúde desafiador e cheio de incertezas em que a área da educação, as universidades, as pesquisas, os professores e os pesquisadores estiveram sob constante ataque por discursos conservadores que os desqualificam e deslegitimam a sua importância no desenvolvimento social do país.

Desde o início de 2020, quando o coronavírus começou a se espalhar pelo mundo, o então presidente Jair Bolsonaro, deu uma série de declarações nas quais sempre buscava minimizar os impactos da pandemia da COVID-19 e propagou um discurso negacionista. Momento esse que escancarou e deixou ainda mais claro o aumento nas desigualdades sociais e explicitou as diferenças raciais e a fragilidade do sistema de ensino público. Sem dúvidas foi um período de retrocessos!

Com o alto número de contágios e a falta de uma vacina para o tratamento o ensino tradicional foi forçado a migrar para um modelo remoto, dependente do uso da tecnologia, isso fez com que os professores precisaram

superar um desafio no processo de ensino e aprendizagem muito grande que foi aumentado e agravado pela lamentável forma de condução da pandemia de coronavírus. As escolas instituíram o ensino remoto por se tratar de uma mudança temporária dos conteúdos e das aulas para os estudantes. Foi uma alternativa para promover a continuidade das atividades pedagógicas e implantar soluções de ensino em circunstâncias de uma crise sanitária.

Entendo que a situação pandêmica vivenciada não organizou nada novo, mas acentuou as vulnerabilidades da população marginalizada. Oliveira et al. (2021) nos diz que este período “não foi democrático”, por mais que o vírus fosse uma ameaça para todos, “determinados grupos são mais vulneráveis e mais expostos às suas consequências nefastas, que ultrapassam o risco de se contaminar e morrer” (OLIVEIRA, *et al.* 2021, p. 225). Nós professores não tínhamos uma previsão para o retorno das aulas presenciais e quando aconteceu foi uma volta difícil pela péssima gestão sanitária e pela incapacidade de construção de condições no ciclo para acelerar a volta das aulas presenciais. Algumas escolas não conseguiram pensar e reestruturar o seu currículo para o grande desafio do ensino remoto e os professores precisaram adequar os conteúdos e metodologias para a nova realidade.

Vivemos um período que alimentou retrocessos nas discussões raciais e o tensionamento das lutas de movimentos sociais, como o movimento negro, o qual vimos perder força com a gestão do governo federal (2019-2022) e que reativava discussões como a meritocracia, o discurso que não existe racismo no Brasil e reforçava a ideia de que vivíamos uma falácia da igualdade e da democracia racial. Esse discurso tornou o sistema educativo cada vez mais classista e elitista, deixando para trás diversos estudantes e criando um fosso no acesso a uma educação de qualidade. Essas ações afetaram a implementação de cotas para estudantes negros e pobres no ensino superior público defendido e instrumentado pelos governos democráticos anteriores (2003-2016), neste período tivemos um passo significativo para a igualdade de oportunidades dentro da educação brasileira.

Muitos projetos educacionais trazem em sua agenda uma política da diversidade e agrupam perspectivas através do reconhecimento de que os

sujeitos são diferentes e não apenas porque são pertencentes de classes sociais distintas, mas porque são produzidos a partir de outros marcadores identitários, como raça, etnia, gênero, sexualidade, dentre outros. Entender que a diversidade significa aceitar a ideia de que ser diferente não significa ser desigual e que ela nos diferencia e também nos qualifica. As políticas de ações afirmativas nos levam a reivindicações por direitos a estas prerrogativas na educação e tem tensionado debates nas escolas.

A política de cotas raciais traz tensões quando adentram as instituições de ensino e colocam em evidências coletivos de pessoas negras, indígenas, pessoas periféricas e marginalizadas, do campo, quilombolas e LGBTQIAPN+. Estes grupos estão se organizando e reivindicando o seu reconhecimento e se articulando em prol de seus valores étnicos, conhecimentos, linguagens e saberes, pois por vezes não estão presentes nos conteúdos e currículos escolares. Todo este contexto, agrava ainda mais o meu interesse em discutir sobre a diversidade e as diferenças entre os sujeitos na escola.

Por isso, há algum tempo em minha caminhada profissional, percorri estradas por meio das quais me deparei com epistemologias que se tornaram hegemônicas na discussão sobre marcadores sociais como raça, gênero e classe. Um percurso que me levou a vários questionamentos e me fizeram esbarrar na tradicionalidade de matrizes curriculares que é trabalhada no cotidiano da escola por meio dos currículos oficiais e não oficiais, principalmente no que diz respeito à temática racial.

Felizmente, mesmo diante de tantas adversidades de todas as naturezas, é possível identificar no campo da educação, professores que buscam uma gama de possibilidades e desenvolvem experiências diversas com a temática, envolvendo os alunos de todos os segmentos de ensino.

Imbuído dessas reflexões, para esta pesquisa elegi as perguntas: Os documentos normativos oficiais para a educação básica subsidiam o trabalho docente para a discussão da temática racial? Como os documentos da escola (Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar e Currículo) se articulam com os oficiais em relação a esta temática? Os professores articulam os conceitos

sobre a temática racial, legitimados pelos documentos, em suas salas de aula e ações pedagógicas? Para além dos documentos (oficiais e escolares) como tem sido o trabalho docente dos anos iniciais do ensino fundamental em relação a esta temática?

Uma vez definida as perguntas elegi como objetivo geral analisar como tem sido o trabalho docente nos anos iniciais quando se desenvolve o debate da temática educação das relações étnico-raciais e os específicos: se o PPP e o Regimento da escola pesquisada subsidiam o trabalho docente para uma discussão desta temática; analisar se os conceitos sobre racismo e preconceito racial são relacionados com os documentos dos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, compreender as práticas pedagógicas destes docentes abrange a organização, potencialização, interpretação e as intencionalidades de um projeto educativo que utiliza destes documentos como condutores da prática docente

Realizar uma pesquisa que aborda os temas relações étnico-racial e educação étnico-racial vai para além do reconhecimento da existência de sistemas de opressão que se organizam e se apresentam nas relações entre raça, gênero e classe social. Este jogo social que envolve identidade e diferenças me propõe a pensar uma realidade que ao meu ver, ainda que já tenhamos muitos avanços, a educação ainda apresenta resistências e pouca disposição para problematizar tais construções, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental. A partir do momento em que a nossa construção humana foi alicerçada na colonização e fomos educados a seguir papéis de comportamento impostos a quem nasce fora do eixo europeu, um processo de apropriação cultural foi iniciado, romper com esta realidade ainda não tem sido uma constatação em todas as escolas.

Observo que muitas pessoas têm dificuldade em se declarar pertencente a um determinado grupo, isso é uma tarefa dolorosa. Pois a população negra brasileira convive com um histórico de um país que sofreu 300 anos de escravidão e por isso, enfrenta até hoje um sistema que reprime tudo que diz respeito a sua ancestralidade, seja seus traços, seus costumes e suas crenças.

Por esse motivo concordo com o professor Rodney Willian (2019), que nos ensina:

“na tradição nagô quem muito se mistura acaba se perdendo. Isso não quer dizer que culturas diferentes não devem interagir, mas é preciso considerar que os diferentes povos humanos constituíram historicamente suas especificidades culturais e identitárias. (WILLIAN, 2019, p.28).

Em todo momento, estamos nos apropriando e produzindo culturas, seja na família com nossos mais velhos, ou com os amigos e pessoas que nos relacionamos em todos os ambientes, com a religião que professamos, com a mídia, com as redes sociais, com os livros e literaturas que nos interessamos, nas escolas, enfim, todos esses processos representam possibilidades de aprendizagens.

Segundo Pinheiro (2023) na educação formal existe uma intencionalidade pedagógica e uma sistematicidade dos conteúdos a serem ensinados e compartilhados, ou seja, existe um currículo que propositalmente, considera um projeto histórico que é assumido por quem o construiu. Percebo que este documento é visto como um campo de significados que, além de tratar seus conteúdos, constrói sujeitos, identidades e diferenças. Esta reflexão me traz à memória indagações sobre qual a situação pessoas negras e indígenas estiveram presentes nos espaços e tempos escolares de quando eu era aluno. Refletir sobre o processo de construção dos sujeitos afrodescendentes e indígenas e como essas temáticas só foram e estão presentes em datas comemorativas e não são mencionadas no restante do ano letivo, pois as narrativas que eram expostas sempre foram as aventuras e expedições dos colonizadores e suas contribuições.

A escola pública, enquanto um complexo que integra a sociedade adota elementos de uma cultura onde os seus atores sociais se apropriam de uma civilização hegemônica que muitas vezes utilizou métodos como a colonização, a escravidão e o genocídio para garantir relações de poder e definir quais grupos e sujeitos são legítimos e normais e quais são produzidos como ilegítimos e anormais. Os métodos de exclusão do sistema educacional são técnicas

tenebrosas de violência dentre as quais pessoas negras e indígenas estão submetidas.

Apesar de me reconhecer como negro desde os 20 anos, o meu processo de letramento racial só veio mais tarde, depois de me graduar como professor e atuar em escolas públicas nos municípios de Belo Horizonte e Contagem com crianças e adolescentes de todas as idades. Trabalhar com crianças negras, deficientes e, em sua maioria, pobres, me faz pensar em epistemologias que discutam raça, gênero e classe social, na perspectiva de buscar propostas para diminuir as desigualdades sociais sofridas por sujeitos que vivem um conjunto de opressões sociais.

No entanto, me deparo com a minha formação subjetiva durante a graduação, pois tive uma formação básica que foi pautada na colonialidade e, na maioria das vezes, reforçava conhecimentos eurocêtricos. Como por exemplo, ao tratar a história da Educação Física ou do Lazer, tivemos como referência a Antiguidade Clássica da Grécia e Roma. Diante disso, me esbarro nesse cenário com esses atravessamentos, pois foi o ponto de partida, para eu me perceber e posicionar socialmente. Vivi o marcador racial que me atravessa com as opressões estruturais que um homem negro e favelado, acrescido da minha orientação sexual, podem experimentar. Tudo isso me fez, buscar na literatura, preferencialmente referências nas feministas negras, como interlocutoras e colaborar com o meu letramento racial e com estratégias no ambiente escolar propondo mais inclusão e para que eu pensasse formas de valorização das culturas e saberes, por meio de uma educação antirracista e antidiscriminatória.

Ainda hoje, quando penso nos anos iniciais de ensino fundamental me deparo com a falta de tratamento das relações étnico-raciais para esse ciclo e que esta temática não está inserida no currículo de forma sistemática, temos uma matriz curricular que garante conteúdos mínimos que ampare e discuta o conhecimento sobre a história indígena e da negritude no Brasil. Ainda que a Lei 10.639/03 rompa com a ordem dos currículos ao propor um novo conhecimento científico, contrário a superioridade da produção eurocêntrica. Gomes e Silva (2011) nos mostra a importância de algumas ações com as crianças:

“Destaca-se a relevância de se começar um trabalho relacionado com as questões étnico-raciais na educação infantil, considerando o significativo papel da educação infantil para o desenvolvimento humano e formação plena das crianças consideradas como sujeito de direito, a formação da personalidade, a construção da inteligência e a aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços essenciais para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, fazendo com que crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos seus coletivos de origem.” (GOMES; SILVA, p. 45).

Acredito que a formação da criança vai para além da discussão de conceitos fechados, como corporeidade e características fenotípicas, ela precisa compreender que a escola é um espaço de diversidade e que vai instrumentalizar e desenvolver uma compreensão do respeito ao outro. Assim, podemos observar que temas que se relacionam com a educação étnico-racial ainda são tímidos e o currículo não sinaliza essa importância nem a infância, fase de se trabalhar com a dimensão do poder e representatividade negra apresentando suas trajetórias. A presença de personagens negros na literatura, por exemplo, pode contribuir para o combate ao racismo, preconceitos, discriminações e *bullying*.

A educação dos anos iniciais constitui uma etapa no desenvolvimento humano é nesta fase que serão construídas as bases cognitivas, sociais, psicomotoras que vai contribuir na constituição de um sujeito consciente de uma igualdade social. Mata (2015), nos diz que:

“ A construção da identidade inicia-se nesta fase da vida. A criança negra precisa se reconhecer negra, aprender a respeitar a imagem que tem de si a partir de modelos que comprovem esta expectativa. Por isso, deve ser cuidadosa a seleção de materiais didáticos, livros de literatura, propostas alternativas e produção de material didático e paradidático, e outros recursos informacionais, o pensar crítico sobre o etnocentrismo do currículo, a formação do professor sobre questões essenciais relativas ao conhecimento, a valorização e o respeito à cultura negra são estratégias que buscam uma educação numa perspectiva pedagógica crítica e libertadora.” (MATA, 2015, p. 60)

Conforme Mata (2015) a naturalização da branquitude nos personagens infantis é muito característica nos livros deste ciclo e não contribui para a formação positiva deste sujeito. Quando suscitamos os imaginários destas crianças através destes personagens, estimulamos figuras e fantasias de identificação e a construção de papéis sociais afirmativos, por meio de histórias que abordem o cotidiano familiar desempenhando papéis sociais valorizados.

Investir no combate a toda forma de preconceito e desenvolver práticas e caminhos que permitam a superação de entraves para uma educação antirracista é uma linguagem que a escola necessita trazer para o seu cotidiano. Todas essas reflexões justificam esse estudo.

1.1- Apresentação dos capítulos:

A dissertação está organizada e dividida em 4 capítulos, no primeiro capítulo está a “Introdução” que mostrou o planejamento da pesquisa e o levantamento bibliográfico. No segundo capítulo apresento para o leitor qual o caminho teórico-metodológico percorrido e elaboro uma reflexão de uma perspectiva teórico-metodológica qualitativa focada nas relações étnico-raciais nos conteúdos da matriz curricular destas crianças. Apresento um debate sobre as estratégias metodológicas adotadas, a escola escolhida e os docentes, sujeitos da pesquisa. O terceiro capítulo compõe o referencial teórico que dá sustentação à pesquisa. Este capítulo propõe um debate sobre a colonialidade do saber, decolonialidade, educação, currículo, legislação, formação docente, interseccionalidade, branquitude, racismo, corpo e seus limites, conceitos que permearam toda a discussão proposta. No quarto capítulo apresento as evidências encontradas na pesquisa bem como as possíveis análises, com base no referencial teórico adotado. Concluindo a dissertação, apresento algumas considerações finais, possibilitadas pelo trabalho de campo, no sentido de trazer algumas respostas para as indagações do estudo.

2 – CAMINHOS METODOLÓGICOS: AFINANDO OS PASSOS DE UMA TRAJETÓRIA ANTIRRACISTA E ANTIDISCRIMINATÓRIA.

“É animador perceber que esses/as professores/as não estão paralisados/as pelos desafios ou pelas imposições curriculares. Ao longo dos Ateliês muitas experiências demonstraram inquietações, deslocamentos, decisões e ações na tentativa de transgredir a rigidez do currículo, na direção do cumprimento à Lei 10.639/03 e de práticas antirracistas.” (HOOKS, 2017)

Para investigar as perguntas e atender os objetivos propostos para este estudo, me propus a realizar uma pesquisa de cunho qualitativo, pois, para Minayo (2014) esse tipo de investigação se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, valores e atitudes (Minayo, 2014). Trata-se de uma investigação no local em que o fenômeno ocorre e ao invés de estatísticas, regras e outras generalizações, a pesquisa qualitativa desenvolve um trabalho com descrições, comparações e interpretações. Adotei o estudo de caso como uma estratégia metodológica que tem como base questões de pesquisa que podem gerar análises descritivas e explicativas do fenômeno observado. Yin (2001) defende que um estudo de caso:

“investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. (...) [Este] enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados.” (YIN, 2002, p. 32-33)

Foram utilizadas a pesquisa documental, a observação participante e a entrevista como técnicas. De acordo com Gil (2002, p. 62) a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser uma “fonte rica e estável de dados”. Ela não implica em altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada da fonte estudada. É um tipo

estratégia de pesquisa onde utiliza fontes primárias, que ainda não recebeu tratamento analítico e pode ser reelaborado de acordo com seus objetivos.

Para este estudo foram analisados os documentos oficiais (o nacional, ou seja, a BNCC e o do município de Belo Horizonte, os Percursos Curriculares), o PPP e o Regimento da escola, e ainda, as propostas curriculares para o 5º ano, considerando o processo de ensino e aprendizagem que foi compreendido e integralizado nos anos anteriores, além de ser um período de transição para uma nova fase.

Ao longo da pesquisa a estratégia principal foi o estudo de caso que por meio de indagações se configurou algumas intervenções de um trabalho de campo para que a crítica fosse capaz de exercer um apontamento reflexivo ao adotar a observação participante neste estudo de caso.

A observação participante foi conceituada por May (2001) como:

“O processo no qual um investigador estabelece um relacionamento multilateral e de prazo relativamente longo com uma associação humana na sua situação natural com o propósito de desenvolver um entendimento científico daquele grupo.” (MAY, 2001, p. 177).

Conforme Minayo (2013) a observação participante pode ser considerada como parte essencial do trabalho de campo:

Definimos observação participante como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente. (MINAYO, 2013, p. 70).

A análise documental e a observação participante manifestam-se como técnicas eficazes e complementares para subsidiar estudos que se utilizam da abordagem qualitativa para compreensão científica dos fenômenos sociais da atualidade. Estes procedimentos metodológicos possuem características que contribuem na inserção do pesquisador no interior do grupo observado, por intervenção da sua interação por um longo período de observação desses sujeitos procurando dividir o seu cotidiano para se sentir parte daquela situação.

De acordo com Silva e Silva (2021), a observação participante na educação se torna um instrumento valioso a partir do momento que capta e compreende os diferentes diálogos intersubjetivos que caracterizam as práticas pedagógicas. Neste momento, utilizar da observação participante ganha-se uma atenção nesse processo, pois se refere aos elementos que tornam as diferenças existentes na escola mais evidentes para quem se dedica a pesquisar os fenômenos educacionais na perspectiva do contexto das relações sociais (SILVA e SILVA, 2021, p. 73).

Considero a observação participante fundamental como abordagem de investigação e traz muitas contribuições para o campo da pesquisa qualitativa, principalmente para estudos que se interessam pelas desigualdades sociais e processos de exclusão. Outro ponto significativo a destacar é que a observação participante é um método que possibilita descobrir a maneira de viver a experiência do outro (a sua visão de mundo, os sentimentos, os ritos, padrões, significados, atitudes, comportamentos e ações). Esta perspectiva permite compreender o fenômeno humano na sua totalidade e isso permite um grande avanço na direção de uma sociedade mais igualitária.

Recorri à observação participante, por valorizar o processo de construção do conhecimento através de uma descrição densa e que me permitiu a ter um olhar preocupado com alguns significados em torno das ações humanas, considerar o relato dos professores/as participantes, compreender os fenômenos a partir da sua explicação e a interpretação e análise dos dados. Como também, podem atribuir significados aos fenômenos sociais pesquisados e permitir uma imersão na cultura e buscar o testemunho a partir do ponto de vista de diferentes atores no campo da pesquisa (alunos/as, professores/as, pesquisador, gestão escolar e pais).

A observação participante possibilita uma inserção mais densa nas práticas e representações vivenciadas pelos alunos em sala de aula e o trabalho dos docentes. Ao longo da pesquisa, a observação participante configurou intervenções de um trabalho de campo para que as críticas fossem capazes de exercer um apontamento reflexivo dentro da pesquisa. Com esta estratégia metodológica, consegui acompanhar de modo mais próximo os sujeitos da pesquisa e com uma maior correspondência ao modo que os docentes e os

alunos interagem e vivenciavam as aulas. Acredito que esta prática contribuiu para uma análise documental das matrizes normativas oficiais e trazer alguns questionamentos sobre uma perspectiva do trabalho docente para uma discussão da temática racial dentro da matriz curricular, respeitando a diversidade destas crianças e compreendendo como elas se expressam.

Neste sentido, a ideia foi a de me aproximar dos professores e alunos na escola e realizar uma observação participante das aulas, para compreender o que é desenvolvido dentro de sala de aula, em relação às discussões étnico-raciais. E como são justificadas essas práticas. Observando um contexto para perceber questões mais amplas da estrutura social das relações étnico-racial nos primeiros anos do ensino fundamental.

Este trabalho foi realizado em uma escola da rede municipal de ensino de Belo Horizonte com duas turmas do 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a etapa que encerra o segundo ciclo.

A observação participante trouxe à tona questionamentos pertinentes para refletir sobre as diferenças étnico-raciais como uma questão histórica e política. Além disso, a necessidade de se introduzir uma discussão sobre gênero e classe social com os alunos na construção de diferentes diálogos sociais e como a linguagem vai sendo experienciada e vivida por estas crianças.

Traçar estas linhas me levou a diversas relações, convívio e diálogos com os sujeitos que deparei no campo. Este traçado corresponde a um determinado olhar de um professor e pesquisador que tem muito interesse por essas escolhas teóricas que acabam simbolizando e significando minha história. Optar por este método me permitiu utilizar recursos como o da comunicação e visualização das relações entre atores educacionais e me levaram a uma interpretação plural deste processo. A proposta foi fazer da observação participante, “um processo educativo, uma ferramenta que dá vozes às diferenças” (SILVA e SILVA, 2021, p. 66).

A observação participante foi realizada em uma escola da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, a Escola Municipal Sankofa² e se tornou fundamental para a reflexão de fenômenos educativos e sociais que me permitiu compreender as diversidades culturais que o ambiente escolar se depara todos os dias. Foram observadas duas turmas de 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a etapa que encerra o segundo ciclo.

Por meio deste instrumento metodológico pude elaborar um caderno de campo e registrar imagens dos alunos, das aulas e dos espaços da escola. Estes instrumentos, foram cruciais para a coleta e análise dos dados na abordagem dessa pesquisa. Conforme o pensamento de Silva e Silva (2021), os autores nos mostra que:

“A educação como campo de compreensão das dimensões humanas e em suas interações, nos apresenta um espaço importante para a construção de uma concepção acerca da observação participante fundamentada num debate que conjuga as reflexões de seus profissionais na compreensão dos significados construídos por professores, gestores, alunos e família sobre as diferenças ou diversidades no mundo social.” (SILVA e SILVA, 2021, p. 71)

Este método me permitiu refletir a partir das descrições e interações com todos que participaram do campo, pois todos estão envolvidos não só na produção de dados para a pesquisa, mas por serem participantes desde o início do planejamento até a abordagem para a análise e investigação dos dados.

Outra forma que completou e enriqueceu o estudo e reuniu informações, foi a entrevista. Esse método de coleta de dados é compreendido por Haguette (1997, p. 86) como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. Utilizei a entrevista estruturada, onde as perguntas

² - Sankofa é um símbolo de lembrança da história afro-americana e afro-brasileira, que recorda os erros do passado para que eles não sejam cometidos novamente no futuro. Isto é, representa o retorno ao passado para que seja possível adquirir conhecimento e sabedoria. Esse símbolo fazia parte da cultura dos escravizados africanos trazidos de Gana, Togo e Burquina Fasso para o Brasil durante o período colonial. O conceito de Sankofa (Sanko = voltar; fa = buscar, trazer) origina-se de um provérbio tradicional entre os povos de língua acã da África Ocidental, em Gana, Togo e Costa do Marfim. Em acã, “se wo were fi na wosan kofa a yenki” pode ser traduzido por “não é tabu voltar atrás e buscar o que esqueceu”. (<https://ipeafro.org.br/wp-content/uploads/2013/12/SUPLEMENTO-DIDATICO.pdf>. Acesso em 19/04/2024)

foram previamente formuladas. Esses relatos foram feitos individualmente na própria escola e em dias distintos, para que cada professor pudesse descrever e reportar suas experiências e situações particulares. Cada registro oral teve em média de uma hora e dez minutos de duração. Todas as entrevistas foram transcritas integralmente e as citações ao longo da escrita são fiéis às falas dos depoentes.

Após este procedimento das transcrições foi utilizado a análise de conteúdo que Bardin (1977) define como:

“[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos 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, 1977, p. 42)

A utilização da análise de conteúdo, enquanto procedimento de pesquisa, busca descrever e interpretar um importante papel nas investigações do campo, pois analisa questões de subjetividade, reconhecendo a não neutralidade entre o pesquisador e pesquisado e o contexto. Esse método não ignora o rigor científico, os princípios e as sistematizações do estudo proposto.

2.1 – Apresentando a escola

A Escola Municipal Sankofa está localizada na regional do Barreiro em Belo Horizonte, na divisa com o município de Ibirité, no bairro Mangueiras. É uma região mais afastada do centro da capital e já foi uma área de antigas fazendas e plantações que começou a ser loteada nos anos de 1970, sendo que sua ocupação ocorreu a partir de 1980 (Decreto Municipal 8.636/96). A região onde a escola se localiza possui registros de criminalidade devido ao tráfico de drogas e a rivalidade entre grupos de moradores de bairros vizinhos.

Foto 1: Fachada da escola



Fonte: Arquivo pessoal

O bairro possui uma boa infraestrutura como saneamento básico, postos de saúde, transporte público, comércio e complexo esportivo. Na região se encontra condomínios, onde famílias que residiam em áreas de risco foram alocadas por meio de programas sociais do governo (Minha Casa Minha Vida e Pré Morar). Hoje a comunidade tem um cenário economicamente diverso e um território plural.

A escola oferece aulas do Ensino Fundamental I e II, recebe alunos do entorno e recepciona crianças de bairros vizinhos que estão em busca de uma educação de qualidade para seus filhos. Ela proporciona uma vivência pedagógica, que é oferecida por um grupo de docentes múltiplos em seu quadro de profissionais.

No ano de 2023, o estabelecimento de ensino acolheu 747 alunos matriculados, distribuídos nos turnos manhã, tarde e integral. O ensino é organizado em ciclos de aprendizagem. O 1º ciclo (1º, 2º e 3º anos) atende crianças de 6 a 8 anos, em turmas de 25 estudantes; o 2º ciclo (4º, 5º e 6º anos)

atende crianças de 9 a 11 anos, em turmas de 30 estudantes e o 3º ciclo (7º, 8º e 9º anos) adolescentes de 12 a 14 anos, em turmas de 35 estudantes. Em cumprimento com a legislação municipal, a escola atende 39 alunos com deficiência, alguns casos são diagnosticados com laudo e outros em investigação. Para estes alunos é disponibilizado um acompanhante em sala de aula de Atendimento Educacional Especializado³ (AEE), este profissional é contratado por uma empresa terceirizada e fica à disposição do aluno durante o tempo que ele estiver na escola. Dentre essas crianças matriculadas, 291 delas são atendidas pelo programa social do governo Bolsa Família.

A escola contava em 2023 com um grupo de 53 professores:

Quadro 1: Relação de professores

Manhã			Tarde		
	Mulheres	Homens		Mulheres	Homens
EF I	2	1	EF I	25	0
EF II	20	5	EF II	0	0

Fonte: Dados oferecidos pela direção da escola (21/12/2023).

A instituição oferece projetos e programas a comunidade escolar como o Projeto Escola Integrada e Escola Aberta. Quanto à estrutura física existem 12 salas de aula, duas salas para trabalhos de intervenção pedagógica, 7 banheiros para estudantes (3 femininos, 3 masculinos e 1 acessível), cozinha, refeitório (para até 100 alunos), 4 depósitos (dois para alimentos e um para material de limpeza e um para ferramentas), biblioteca, sala de vídeo, laboratório de informática, sala do AEE, sala de multiuso, quadra coberta, pátio coberto, estacionamento, guarita, dois vestiários, dois banheiros para funcionários. No bloco administrativo tem a sala da direção, coordenação pedagógica, coordenação de Programas/Projetos, duas salas de professores, secretaria, mecanografia, sala da Caixa Escolar, dois banheiros, sala do servidor de informática, uma pequena sala de livros didáticos. Existem rampas de acesso

³ - Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, os com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação nas escolas comuns do ensino regular e ofertar o atendimento educacional especializado – AEE, promovendo o acesso e as condições para uma educação de qualidade. O atendimento educacional especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

para pessoas com deficiência em todos os setores da escola. A escola também aluga um sítio, localizado na mesma rua, onde são realizadas as atividades do Programa Escola Integrada.

Foto 2: Entrada principal e rampa de acesso



Fonte: Arquivo pessoal

A Escola Municipal Sankofa, também é sede de uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), cujo prédio fica ao lado da instituição. A UMEI tem seu quadro de professores, funcionários e contas federais e municipais vinculadas à escola sede. Porém é importante ressaltar que a UMEI, devido às suas especificidades, dessa modalidade de ensino, tem os seus documentos normativos oficiais específicos.

Foto 3: Pátio da escola e UMEI ao fundo



Fonte: Arquivo pessoal

A escola possui nota de 5,6 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica⁴ (IDEB) que é boa e significativa no que diz respeito ao desempenho dos alunos. A instituição participa ainda de outras avaliações externas como “Avalia BH” e “PROALFA”. Os resultados de todas essas avaliações são analisados pela coordenação pedagógica e são utilizados como indicadores para o seu planejamento.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento escolar da Escola Municipal Sankofa, foi construído pelas gestoras (diretora e vice) nos anos de 2012, 2013 e 2014. Neste documento encontra-se o cerne da proposta pedagógica [que se baseia na LDB 9.394/96, cuja obrigatoriedade foi determinada na legislação do Conselho Estadual de Educação/Deliberação 07/2000 (BRASIL, 1996), no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), nos dispostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), nas orientações do

⁴ O IDEB foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e foi elaborado para medir a qualidade do aprendizado nacional e definir metas com o intuito de melhorias para o ensino nacional. Esta avaliação funciona como um prognóstico que possibilita o acompanhamento da qualidade da educação pelos alunos matriculados nas escolas públicas. O seu cálculo é feito a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames realizados pelo INEP. Esses indicadores são obtidos pelo Censo Escolar e suas médias são as da Prova Brasil (para os municípios).

Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte e no Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais] tendo o foco central do documento a criança como sujeito social e histórico, como cidadã portadora e produtora de cultura, e, ainda, a infância como um tempo em si, em que a criança vive como sujeito de direitos.

2.2- Apresentando os sujeitos da pesquisa

A valorização, o pertencimento, o fortalecimento da superação étnico-racial e a promoção de igualdade são paradigmas que embasam o trabalho dos professores Tereza e Nelson. Esses foram os dois professores que acompanhei durante o período da pesquisa de campo, foram ao todo 8 meses dentro da escola e acompanhando as aulas dos professores. Ao longo da observação participante pude assistir suas aulas, compreender seus debates com os alunos em sala e analisar seus planejamentos e planos de aula para as turmas de 5º ano (5º A e 5º B). A escolha por estes professores se deu no momento da minha primeira visita a escola e o reconhecimento deles, enquanto sujeitos negros que, assim se autodeclararam. Foi importante, ainda, reconhecê-los como uma representatividade negra ocupando um lugar de poder e liderança na escola ao atuarem como docentes e desenvolver um trabalho antirracista e antidiscriminatório em suas aulas. Desse modo, os considereei sujeitos potentes para contribuírem com a problematização deste estudo.

Segundo Carvalho (2003), existe uma interferência no processo de identificação e reconhecimento da pessoa negra, principalmente nos lugares em que se encontram inseridos:

“A ausência de professores negros faz incidir sobre os alunos negros, pobres e ainda sobreonerados [sic] financeiramente, uma tripla discriminação: a injustiça simbólica de carecer de figuras modelares de identificação que os ajudem a construir uma autoimagem positiva e suficientemente forte para resistir aos embates do meio acadêmico racista em que têm que se mover” (CARVALHO, 2003, p. 305-306).

O envolvimento de professores negros nos processos estruturais da educação e da construção do conhecimento traz uma enorme relevância, como é estritamente colocado por Munanga (2013):

A educação ofereceria uma possibilidade aos indivíduos para questionar os mitos de superioridade branca e de inferioridade negra neles introjetados pela cultura racista na qual foram socializados. Não se trata de recuperar uma memória que cuida apenas de nossas glórias, de nossos heróis e nossas heroínas, mas, sobretudo, de uma memória que busca a restauração de nossa história em sua plenitude [...]. No plano da prática, isto é, na implementação de políticas públicas capazes de incluir a plenitude do negro no sistema educativo. (MUNANGA, 2013, p. 29).

A ocupação de lugares de formação do saber por pessoas pretas, como nos ensina o professor Munanga, é uma reparação identitária e uma maneira de questionar sobre quem ocupa esses espaços em nosso país. Quando nos deparamos com a ausência de professores negros, isso reforça mais um estado de inferioridade em que a sociedade relaciona ao perfil da pessoa negra. Dessa forma é importante valorizar negros como formadores de identidade legítima com os sujeitos sociais, indivíduos estes que podem transitar no dia a dia nos ambientes sociais, ocupando esses espaços por direito. Sendo assim, surge o meu interesse em acompanhar esse perfil de professor que busca um reconhecimento dentro da escola de vieses raciais ocultos e que eles enxergam como grandes contribuintes para preencher as lacunas de conteúdos e desempenho de alunos negros.

A professora Tereza se auto identifica como mulher cis, negra, solteira, sem filhos e professora. Sua formação inicial foi em Psicologia, entretanto, nunca atuou na área. Em seu primeiro ano de formada como psicóloga, solicitou o cancelamento do seu registro no Conselho Regional de Psicologia. Sua identidade foi construída ao longo da sua trajetória profissional, pois ela não se reconhecia como uma mulher negra e até hoje, existem conflitos no quesito do IBGE quanto ao indicador cor. Porém, referente ao indicador raça, ela não tem dúvidas e se apresenta como uma mulher negra. A professora reconhece que transita muito entre o pardo e o preto, ela tem uma questão em processo e no momento está buscando na literatura e em autoras/autores negros para compreender mais sobre o indicador cor.

A professora trabalha na área da educação há 31 anos, sendo que 24 destes, nesta escola. Foi uma das fundadoras da instituição que aconteceu no ano 2000. Quando foi organizado um grupo de professores para inaugurar a escola, ela foi convidada pela direção da época e está atuando até hoje. Seu cargo na PBH é de professor P1 (regente de turma) e hoje ela opta por trabalhar com a sistematização da alfabetização no 4º e 5º anos. Prefere não atuar com o conteúdo de matemática, por questões metodológicas, por não se sentir mais segura, porque este componente curricular não foi um dos seus objetos de estudo ao longo da sua carreira. Por questões de afinidade, este ano está desenvolvendo um trabalho com os componentes curriculares Língua Portuguesa, Literatura e História.

O professor Nelson tem 29 anos de idade, é casado com outro homem há nove anos, e se auto identifica com um homem cis, gay e preto. O professor não tem filhos, mas, expressa a sua pretensão de constituir uma família. Sobre esta situação revela que o casal tentou uma barriga de aluguel, mas não conseguiu levar o projeto adiante em função de terem escolhido para tal, sua sogra, e, esta se encontrava com a idade avançada para a empreitada. Este é um desejo do professor que afirmou que o casal se encontra há dois anos na fila de espera para uma adoção. Sua primeira formação foi em Pedagogia na Universidade Estadual de Minas Gerais na unidade de Ibirité, possui como segunda graduação bacharelado e licenciatura em Psicologia. Atua na área da educação há 8 anos e nesta escola há um ano. Nelson também tem o cargo de P1 na PBH e por uma dinâmica da escola que proporcionou aos regentes de turma trabalhar com alguns componentes curriculares específicos, o professor ministra as aulas dos conteúdos de Matemática, Artes e Educação Física.

Foram duas turmas observadas, o 5º A e o 5º B, ambas com conhecimentos disciplinares desenvolvidos pelos dois professores, sujeitos da pesquisa. Nestas duas salas me deparei com em média 25 alunos em cada turma tendo uma variação de idade entre 11 e 12 anos e crianças de vários pertencimentos étnico-raciais. Na distribuição de alunos por turma, a gestão da escola procurou deixar uma quantidade mais próxima de meninas e meninos por sala em média 15 em uma turma com 30 estudantes.

As experiências que busquei no campo me possibilitaram avaliar importantes questões sobre a existência de debates sobre as relações étnico-raciais, racismo, discriminações e desigualdades no espaço escolar com estas turmas.

3. DOMINAÇÃO EPISTEMOLÓGICA DO SABER E O EXERCÍCIO DE DECOLONIZAR A EDUCAÇÃO.

“Falar de racismo, imprimir nos currículos escolares o protagonismo cultural, científico e histórico e econômico dos africanos e dos afro-brasileiros na construção e na formação do Brasil é mexer em uma ferida que parte da sociedade e também a escola insistem em escamotear, fingir que não existe.” (TOLENTINO, 2023)

Neste capítulo apresento os teóricos e os conceitos que balizam as reflexões que me propus a realizar, aprofundando na compreensão e nos estudos sobre colonialidade do saber, decolonialidade em uma dimensão epistêmica e epistemológica. Busco mostrar como um grupo de autores proporcionou a ampliação de debates sobre as relações entre modernidade, colonização e colonialidade ampliando as reflexões teóricas sobre a realidade dos países fora da geopolítica eurocêntrica e norte americana. Apesar de se constituírem em um grupo, estes autores não dispõem de uma uniformidade teórica, mas partilham de um ponto de vista em comum e análises que se complementam. Na tentativa de trazer esse arcabouço teórico para o campo da educação discuto sobre legislação, currículo e formação docente com foco no debate sobre as relações étnico-raciais. No último tópico trato sobre as agências de poder da branquitude, o racismo e sua relação com os corpos negros, destacando a importância da interseccionalidade para demarcar um paradigma teórico-crítico sobre a temática, elegendo o marcador identitário raça/cor para este estudo.

3.1 - Colonialidade do saber, decolonialidade e educação

A colonização deixou marcado em países, principalmente aqueles que sentiram a opressão de suas forças e violências, imensas marcas na estruturação política, social, econômica e educacional (DUSSEL, 2000). Enquanto sistema autoritário, fez da educação uma forma de manutenção arbitrária, autocrática, de propagação de controle das ideias e ideais que

sustentou e sustenta em forma de colonização do saber. Essa organização colonial e suas manifestações, marginalizou e silenciou os saberes, vivências e experiências de grupos historicamente colonizados. Comunidades e povos foram postos à margem de múltiplos processos que o sistema educacional deveria abranger, incorporar e valorizar e não dominar epistemologicamente.

Toda forma de dominação apresentada pelo colonialismo, em torno da construção do conhecimento, percebo que a reprodução de poder racial nas relações sociais reflete também em interesses específicos de toda sociedade que passa a construir-se epistemologicamente dentro de uma perspectiva branca, colonial e patriarcal. A partir de uma relação extremamente desigual de saber-poder que historicamente tem se colocado em um espaço de subalternidade o conhecimento e formas de saber dos povos e nações colonizadas dando existência a dominação epistemológica (KILOMBA, 2008).

Para compreender sobre dominação epistemológica e seu significado, “o termo é composto pela palavra grega *episteme*, que significa conhecimento, e *logos*, que significa ciência. Epistemologia é, então, a ciência da aquisição de conhecimento”. (KILOMBA, 2019, p. 4). Kilomba (2019), nós diz que é a epistemologia que determina:

1.(os temas) quais temas ou tópicos merecem atenção e quais questões são dignas de serem feitas com o intuito de produzir conhecimento verdadeiro. 2. (os paradigmas) quais narrativas e interpretações podem ser usadas para explicar um fenômeno, isto é, a partir de qual perspectiva o conhecimento verdadeiro pode ser produzido. 3. (os métodos) e quais maneiras e formatos podem ser usados para a produção de conhecimento confiável e verdadeiro. (Kilomba, 2019, p.05)

Dessa maneira, é a epistemologia que define como e quem produz e reproduz conhecimento. Os saberes científicos também vêm sendo historicamente construídos e dominados, a partir de uma única perspectiva epistemológica, em consequência disso nos deparamos com conhecimentos e saberes que vêm sendo apagados e silenciados pelo processo de colonização.

A escola representa hoje, uma cadeia de repetições quando trabalha o apagamento sistêmico de epistemes de populações que estão fora do eixo europeu através de uma matriz colonizadora. Para Ballestrin (2013), a

colonialidade é expressa e garantida pela continuidade da propagação do pensamento colonial, que se manifesta e opera nas relações dominantes de poder, do saber e de ser. Diante destes aspectos da colonização é urgente repensar as estruturas coloniais na educação, as perspectivas culturais e as dimensões epistêmicas dentro de um exercício de decolonizar o saber nos processos educativos para indivíduos que tiveram sua história apagada por este processo.

Deste modo, se a educação é esse espaço de reprodução, ela é também o lugar de maior importância e relevância para contestar e apontar outros caminhos e desconstruções sociais e identitárias. A sala de aula, por ser um ambiente de debates precisa de conteúdos que discuta a transformação dos saberes e se torne um espaço de micropoder na sociedade.

Nos últimos anos vem se discutindo muito a problemática das relações entre educação e as diferenças culturais e como isso tem sido objeto para incontáveis reflexões e pesquisas sobre os estudos étnicos raciais nos espaços acadêmicos e nos movimentos sociais. Ambientes estes que buscam uma construção de um processo educativo na perspectiva de uma educação crítica e decolonizadora. Existe hoje uma emergência de se discutir o pensamento decolonial no contexto da América Latina, sob as influências das teorias pós-coloniais que proporcionam elementos para repensar a estrutura de poder colonial o qual perpassa os fundamentos de modo a organizarem a nossa sociedade (SANTOS, 2021). Uma perspectiva decolonial propõe um reflexo de novos tempos e de se repensar desde as fronteiras que constituíram uma realidade e uma corrente de pensamento de uma margem fronteira que eleve uma *práxis* intercultural e rompa com o centro, se voltando para o Sul global.

Ballestrin (2013) nos traz a ideia que o pós-colonialismo se tornou uma moda acadêmica que foi inserida tardiamente nas ciências sociais brasileiras. Ballestrin (2013), afirma que o pós-colonialismo compartilha, suas diferentes perspectivas do caráter discursivo do social, do descentramento das narrativas e dos sujeitos contemporâneos, do método da desconstrução dos essencialismos e da proposta de uma epistemologia crítica às concepções dominantes de modernidade (COSTA, 2006, p. 83-84). Ballestrin (2013), sugere

que o termo colonial reporta situações de opressões diversas e definem fronteiras raciais, de gênero e de etnia e que todas as situações de opressão são consequências do colonialismo, pois ele foi criado a partir de agências como o patriarcado e a escravidão.

A autora ainda nos apresenta a “tríade francesa” dos teóricos que já argumentavam em seus escritos, semelhanças ao que entendemos por decolonialidade atualmente: Franz Fanon (1925-1961), psicanalista, negro, nascido na Martinica e revolucionário do processo de libertação nacional da Argélia, Aimé Césaire (1913-2008), poeta, negro, também nascido na Martinica e Albert Memmi (1920- 2020), escritor e professor, nascido na Tunísia, de origem judaica. Esses autores tiveram um importante destaque e foram os primeiros a problematizar e interceder pelo colonizado (BALLESTRIN, 2013, p. 92).

Obras como “Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador” (1947), de Albert Memmi, “Discurso sobre o colonialismo” (1950), de Aimé Césaire, e “Os condenados da terra” (1961), de Franz Fanon, foram escritos profícuos que discutiram como as relações entre colonização e sua resistência foram marcados entre todos os povos que foram colonizados. Todos esses autores intercedem pelos colonizados e denunciam a racialização no cerne do debate de suas obras.

Certamente estes teóricos influenciaram na criação do grupo Modernidade/Colonialidade (MC) que foi remontado em 1998 devido a divergências teóricas e foi o ano também que aconteceu os primeiros encontros por intelectuais latino americanos para estruturação de vários seminários. Ballestrin (2013) considera o grupo M/C como um “programa de investigação”.

A construção da ideia de decolonialidade partiu de um programa de investigação proposto pelo Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) que foi constituído no final de 1990 nos Estados Unidos (BALLESTRIN, 2013). No

quadro⁵ se identifica as diferentes áreas de formação, nacionalidade, local, país de trabalho dos principais membros do grupo M/C.

Figura 1: Perfil dos integrantes do grupo Modernidade/Colonialidade

Integrante	Área	Nacionalidade	Universidade
Aníbal Quijano	Sociologia	peruana	Universidad Nacional de San Marcos, Peru
Enrique Dussel	Filosofia	argentina	Universidad Nacional Autónoma de México
Walter D. Mignolo	Semiótica	argentina	Duke University, EUA
Immanuel Wallerstein	Sociologia	estadunidense	Yale University, EUA
Santiago Castro-Gómez	Filosofia	colombiana	Pontificia Universidad Javeriana, Colômbia
Nelson Maldonado-Torres	Filosofia	porto-riquenha	University of California, Berkeley, EUA
Ramón Grosfoguel	Sociologia	porto-riquenha	University of California, Berkeley, EUA
Edgardo Lander	Sociologia	venezuelana	Universidad Central de Venezuela
Arthuro Escobar	Antropologia	colombiana	University of North Carolina, EUA
Fernando Coronil	Antropologia	venezuelana	University of New York, EUA
Catherine Walsh	Linguística	estadunidense	Universidad Andina Simón Bolívar, Equador
Boaventura de S. Santos	Direito	portuguesa	Universidade de Coimbra, Portugal
Zulma Palermo	Semiótica	argentina	Universidad Nacional de Salta, Argentina

Fonte: (BALLESTRIN, 2013, p. 98).

Este movimento busca uma forma de denúncia do colonialismo que precedeu a colonialidade e desta maneira o grupo compartilhava raciocínios e conceitos próprios para a renovação das ciências sociais latino-americanas do século XXI (BALLESTRIN, 2013). Para Mignolo (2017) a colonialidade era o lado mais obscuro da modernidade. Conforme o autor, Quijano deu um novo sentido ao legado do termo colonialismo, como foi conceituado durante a Guerra Fria junto da concepção de decolonização e as lutas pela libertação na África e na Ásia (MIGNOLO, 2017). Existe uma forma dominante de controle de recursos, trabalho, capital e conhecimento que está restrito a uma relação de poder do

⁵ - Para Ballestrin (2013), este quadro não esgota as diversas áreas do conhecimento que seus integrantes transitam, nem as várias Universidades em que atuam como visitantes. Da mesma forma, a seleção dos principais membros do grupo pode ser questionada.

mercado capitalista, ou seja, a colonialidade está presente nas mais diversas formas em nosso cotidiano e se expressa em uma base nas relações dominantes de poder e saber.

A colonialidade de poder é um conceito desenvolvido originalmente por Aníbal Quijano (1989), que exprime uma constatação simples de que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo (BALLESTRIN, 2013). Para Quijano (2005) esse padrão de poder tem como classificação uma ideia de raça, que expressa uma construção de legitimação das relações da dominação colonial, tendo em vista que o padrão do europeu era tido como superior e dotado de uma estrutura biológica diferenciada.

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão e poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2000. p. 342).

Nesse sentido percebo que o processo histórico da modernidade gerou uma desumanização de povos negros e indígenas, ou seja, a perda da existência e da relação de todo ser humano em suas capacidades, valores éticos e morais ao se comparar com o padrão colonizador que utilizou o conceito de raça como instrumento de dominação social universal de forma a organizar o mundo e categorizá-lo de maneira homogênea. Assim, surge o conceito de decolonialidade que é uma proposta para o enfrentamento à colonialidade e ao pensamento moderno eurocêntrico.

Para o Grupo Modernidade/Colonialidade, decolonialidade significa um movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade (BALLESTRIN, 2013). De acordo com Mignolo (2008), a conceitualização mesma da colonialidade como constitutiva da modernidade é já o pensamento de-colonial em marcha (MIGNOLO, 2008. p. 249). Mas para ele, a origem do pensamento decolonial é mais remota, emergindo como contrapartida desde a função de modernidade/colonialidade (BALLESTRIN, 2013).

O pensamento decolonial é considerado um caminho para desconstruir e resistir padrões, conceitos e perspectivas a povos subalternizados, uma crítica à modernidade e ao capitalismo. Este pensamento se coloca como uma possibilidade de dar e ouvir a voz e visibilizar povos oprimidos, que por muito tempo foram invisibilizados e discriminados. É um projeto que pode proporcionar uma libertação social, político, econômico e cultural que visa dar autonomia, visibilidade e respeito a grupos que lutam contra a discriminação com base na raça, pessoas marginalizadas e movimentos sociais em geral.

Com pouco mais de dez anos de existência, o grupo compartilha noções, raciocínios e conceitos que lhe conferem uma identidade e um vocabulário próprio, contribuindo para a renovação analítica e utópica das ciências sociais latino-americanas do século XXI.

Um dos teóricos deste grupo o autor contemporâneo Dussel (2000), defende a desconstrução da modernidade e acredita na necessidade de uma reconfiguração da mesma, pois, para ele, a modernidade é um “mito” que oculta a colonialidade nos tópicos:

1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica). 2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral. 3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (e, de fato, um desenvolvimento unilinear e a europeia o que determina, novamente de modo inconsciente, a “falácia desenvolvimentista”). 4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, a *práxis* moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial). 5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase, ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etecetera). 6. Para o moderno, o bárbaro tem uma “culpa” (por opor-se ao processo civilizador) que permite a “Modernidade” apresentar-se não apenas como inocente, mas como “emancipadora” dessa “culpa” de suas próprias vítimas. 7. Por último, e pelo caráter “civilizatório” da “Modernidade”, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da “modernização” dos outros povos “atrasados” (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etecetera (DUSSEL, 2000, p. 49).

Com essas ideias e outras elaborações permitiu um novo formato dos conceitos de um mito fundador da modernidade, enquanto nascia basicamente “o outro” que ainda não foi descoberto, mas encoberto, pois era o “novo mundo” que viria ser ressignificado como América (DARIVA, LIMA, BATTESTIN, 2022). O “outro” Dusseliano é sinalizado pela sua diferença, negro, índio, mulher, fracos, degenerados e marginalizados (DARIVA, LIMA, BATTESTIN, 2022).

Este grupo marginalizado foi determinado dentro do que é aceito, permitindo ser, o que para Mignolo (2007) é a “diferença colonial” a base da subjetividade eurocêntrica. Para esta subjetividade o que fugia dos padrões europeus poderia ser explorado e escravizado, e ainda, ser utilizado para a exploração da sua própria terra. Mignolo (2007) diz sobre uma base subjetiva da diferença colonial embasada na crença étnica de uma suposta superioridade natural, a qual diz sobre o homem europeu moderno e seria o resultado de um processo natural civilizatório, pois o coloca enquanto última etapa do desenvolvimento humano.

Nesta ocasião, Dussel (2000), inaugura uma categoria mítica da modernidade que recorre a ideia de uma Europa enquanto apogeu civilizatório da humanidade através de um apelo histórico-cultural. De modo igual, Quijano (2000), compreende que esta percepção nasceu diante da ideia de uma herança greco-cultural-filosófica e seria a base da fundamentação de uma razão europeia. Consequentemente, conforme defendem Dussel (2000) e Quijano (2000) as composições e as organizações para a constituição histórico-cultural da Europa moderna não seria o resultado de um processo natural do desenvolvimento civilizatório, mas sim, parte de um longo e complexo processo de apropriação cultural.

O colonialismo, com seus efeitos globalizados, instaurou uma nova ordem à força, deformando antigos e conformando novos padrões sociais nas ditas sociedades periféricas resultando na ideia de superioridade natural e eurocêntrica e estruturando uma parte da racionalidade pela qual operou a conquista da América. Como justificativa ao domínio dos povos originários, alegam os autores que o argumento filosófico aristotélico de servidão por natureza foi utilizado para imprimir a “barbárie” e o “selvagem” aos povos cujas estruturas socioculturais e epistêmicas não eram reconhecidas como produto

racional ou civilizatório. Portanto, naturalmente deveriam ser subjugados, dominados, conquistados e escravizados (DUSSEL, 1993; GUTIÉRREZ, 2014).

De acordo com Dariva, Lima e Battestin (2022) as identidades coloniais subalternas eram ontologicamente culpadas de sua condição de barbárie e, por isso, ao se oporem ao processo de modernização, “autorizaram” a violência empregada pelo colonizador, sendo esta, “inevitável” ao desenvolvimento da maturidade humana idealizada. Seriam, portanto, vítimas culpadas de seu próprio sofrimento (DARIVA, LIMA, BATTESTIN, 2022).

Como parte fundamental à sua narrativa, Quijano (2000) argumenta que a ideia de raça se origina na relação entre conquistadores e conquistados e inaugura uma nova relação de poder que leva em conta as diferenças fenotípicas e culturais. Esta categoria cria novas identidades: índios⁶, negros, brancos, mulatos, caboclos, mestiços e etc. Como codificação emblemática à ideia de raça, os conquistadores assumiram para si a categoria de brancos, sendo esta, superior em relação às demais. A racialização como forma de classificação social se estabelece com as colônias europeias e, logo, se mundializa. Para os autores, esta será a base estrutural para o modelo de mundo moderno que surge e se constitui de maneira hegemônica (DARIVA, LIMA, BATTESTIN, 2022 p. 5). A razão moderna justificou a função do colonizador como instrumento civilizatório.

Para Quijano (2000), raça, gênero e trabalho foram três linhas principais de classificação que constituíram a formação do capitalismo mundial colonial/moderno no século XVI (QUIJANO, 2000, p. 342). Essas três categorias pautaram as relações de dominação, exploração e conflito. A identificação dos povos de acordo com suas faltas ou excessos é uma marca fundamental da diferença colonial, produzida e reproduzida pela colonialidade do poder (MIGNOLO, 2003, p. 39).

⁶ - De acordo com a professora Sônia Regina Lourenço (2022) o termo “índio” é utilizado pelos colonizadores das Américas, invasores que forjaram um modo de encapsular todos os povos originários em uma única forma de expressão. Durante séculos, usaram diferentes artifícios políticos e linguísticos para o não reconhecimento das diferenças e singularidades de cada povo indígena. A professora reforça que em um movimento de contracolonização, os povos originários contemporâneos enfatizam que chamá-los de “índios” é uma expressão racista. O correto é utilizar povos indígenas ou originários. Disponível em: <https://www.ufmt.br/noticias/nova-lei-institui-dia-dos-povos-indigenas-1681905031>. Acesso em: 21/06/2024.

Por certo, a modernidade se compõe em um projeto civilizatório que vitimiza, nega e apaga ao outro sua participação. Dariva, Lima e Battestin (2022), trazem a ideia de Dussel (2000) que propõe que, para assumir a modernidade enquanto mito, primeiramente o *Otro*, o(a) vitimado(a), deve descobrir-se assim, entender que fez parte de um processo que o culpabiliza pela violência cometida contra si. Este é o sacrifício forçado constitutivo que fundamenta as bases da modernidade (DARIVA, LIMA, BATTESTIN, 2022, p. 8). Quando enxergamos as vítimas, nos permitimos descobrir as faces negadas da modernidade:

Al negar la inocencia de la “Modernidad” y al afirmar la Alteridad de “el Otro”, negado antes como víctima culpable, permite “des-cubrir” por primera vez la “otra-cara” oculta y esencial a la “Modernidad”: el mundo periférico colonial, el indio sacrificado, el negro esclavizado, la mujer oprimida, el niño y la cultura popular alienadas, etcétera (las “víctimas” de la “Modernidad”) como víctimas de un acto irracional (como contradicción del ideal racional de la misma Modernidad) (DUSSEL, 1993, p. 49).

Neste caminho, as lutas e suas resistências vão criando sentidos de transgressão de um modelo violento e predatório que aniquila e detém toda relação humana. Conforme Quijano (2015), outrora, sem a percepção de uma necessária e profunda transgressão deste modelo, “[...] esas luchas no podrían avanzar hacia la producción de un sentido histórico alternativo al de la Colonialidad/Modernidad/Eurocentrada (QUIJANO, 2015, p. 9).

Diante dessa circunstância que a América Latina concebeu um espaço temporal e inaugural de um novo padrão colonial de poder, as populações originárias foram submetidas ao processo de racialização, que produziu sua nova identidade Indígena (DARIVA, LIMA, BATTESTIN, 2022). De acordo com Quijano (2000), entende-se, que seriam essas as vítimas que teriam o papel da subversão epistêmica e transgressão colonial, intentando um processo de des/colonialidade do poder em respeito a heterogeneidade étnica dessas populações.

Neste sentido, discutir o pensamento decolonial como uma possibilidade de superação da modernidade é também perpassar a limitação racional eurocêntrica moderna que se autodetermina universal. Superar a razão moderna pode nos possibilitar a descobrir aquilo que foi encoberto como o valor de outras

culturas, os corpos, os gêneros, as identidades e as etnias a fim de uma ressignificação para produzir imensas possibilidades da existência humana. O pensamento decolonial é contra hegemônico. Vale reproduzir o raciocínio de Mignolo (2010) ao enaltecer e diferenciá-lo do colonial:

Colonialidade e descolonialidade introduzem uma fratura entre a pós-modernidade e a pós-colonialidade como projetos no meio do caminho entre o pensamento pós-moderno francês de Michel Foucault, Jacques Lacan e Jacques Derrida e quem é reconhecido como a base do cânone pós-colonial: Edward Said, Gayatri Spivak e Hommi Bhabha. A descolonialidade – em contrapartida – arranca de outras fontes. Desde a marca descolonial implícita na *Nueva Crónica y Buen Gobierno* de Guaman Poma de Ayala; no tratado político de Ottobah Cugoano; no ativismo e crítica decolonial de Mahatma Ghandi; na fratura do Marxismo em seu encontro com o legado colonial nos Andes, no trabalho de José Carlos Mariategui; na política radical, o giro epistemológico de Amílcar Cabral, Aimé Césaire, Frantz Fanon, Rigoberta Menchu, Gloria Anzaldúa, entre outros (MIGNOLO, 2010, p. 14-15).

O pensamento decolonial é uma elaboração posterior àquilo que Mignolo (2003) chamou de pensamento fronteiriço:

O pensamento fronteiriço, desde a perspectiva da subalternidade colonial, é um pensamento que não pode ignorar o pensamento da modernidade, mas que não pode tampouco subjugar-se a ele, ainda que tal pensamento moderno seja de esquerda ou progressista. O pensamento fronteiriço é o pensamento que afirma o espaço de onde o pensamento foi negado pelo pensamento da modernidade, de esquerda ou de direita (MIGNOLO, 2003, p. 52).

O pensamento fronteiriço resiste às cinco ideologias da modernidade: cristianismo, liberalismo, marxismo, conservadorismo e colonialismo (MIGNOLO, 2003). O autor reconhece a importância de muitos pensadores que em um contexto da modernidade eurocêntrica fizeram diversas denúncias ao sofrimento humano.

Para Ballestrin (2013) às origens da ideia de decolonialidade, também já estavam compreendidas em Quijano e Dussel. O primeiro, desde seu artigo no qual desenvolvia a ideia de colonialidade do poder e, é claro, quanto a necessidade de descolonização; Dussel por sua vez, trouxe a noção de trans-modernidade que também se relacionava com o projeto de decolonização.

A proposta decolonial implicava em mobilizar duas frentes conflitantes de saberes, fixados na estrutura racional moderna/colonial eurocêntrica. O pensamento decolonial é, neste sentido, um pensar-ação comprometido com a

transgressão das relações coloniais que objetificam o significado existencial em todas as dimensões da vida humana a partir de um único modelo civilizatório (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014). Portanto, é um movimento do pensar, do fazer e do projetar, conforme Mignolo nos diz:

[...] O pensamento decolonial é uma opção (descolonial) de coexistência (ética, política, epistêmica). Não de coexistência pacífica, mas de conflito que reclama o direito de re-existência em todas as ordens do pensar e do viver (MIGNOLO, 2008, p. 241).

O movimento decolonial também questiona as ambições de positividade do conhecimento científico, bem como suas origens geopolíticas. Uma das discussões que Mignolo (2002) levantou no grupo do M/C foi sobre a “diferença colonial e geopolítica do conhecimento”. De acordo com Ballestrin (2013) a geopolítica do conhecimento foi um assunto paralelo da economia e a noção de violência epistêmica elaborada por Foucault. Desse modo, se tornou insuficiente para captar o silêncio proveniente do racismo epistêmico e a negação da alteridade epistêmica. Segundo Quijano (2005) a diferença colonial e a geopolítica do conhecimento é uma lógica fundamental para a reprodução da colonialidade do saber:

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem no eurocentrismo. Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento, cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de meados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvidas ainda mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada a específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado estabelecido a partir da América (QUIJANO, 2005. p. 9).

Quijano (2005), exemplifica que a colonialidade do saber nega o legado intelectual e histórico de povos africanos e indígenas, reduzindo-os, por sua vez a espécie de primitivos e irracionais, pois pertencem a “outra raça” (MELO, 2021, [s./p.]). Neste sentido, como reflete o sociólogo, a concepção de raça e racismo será um elemento central da colonialidade do poder, saber e ser (MELO, 2021).

A colonialidade, portanto, é percebida através da hierarquização de culturas e saberes. Para que haja a emergência de um diálogo que reconheça as tensões explícitas no projeto de legitimação em estratégias de invisibilizar, oprimir e silenciar sujeitos, memórias e histórias. Ela possui o objetivo de assegurar uma única e superior fonte de conhecimento entre os saberes construídos através das margens de uma cultura hegemônica.

Como caracteriza Sousa (2021), esse lugar que incide sobre o corpo colonizado é geopolítico (sistema mundo/moderno/colonial) e marcado pelas hierarquias (racial, classe, gênero, sexual) tendo em vista que mesmo sendo uma localização particular, os paradigmas eurocêntricos hegemônicos colocam-se como universais não localizados (SOUSA, 2021, p. 186).

Os grupos, coletivos e identidades que passam a se formar por causas em comum, constroem movimentos de respeito às diferenças e as múltiplas maneiras de reconstrução de suas subjetividades, narrativas e histórias. Os processos de emancipação e libertação dos sujeitos, perpassam por novos direcionamentos decoloniais. Entendo que o que propõe o pensamento decolonial é investigar as bases que fundamentam e constituem a subjetividade. Neste sentido, seria um novo olhar, periférico, que reconheça no outro, possibilidades outras, um afastamento de toda imposição e universalidade pela qual se autodetermina a racionalidade eurocentrada.

Este novo olhar que considera outras possibilidades, compõe o giro decolonial (BALLESTRIN, 2013) isto é, uma mudança de direção, epistêmica, política e cultural, um olhar outro que busque nos impedimentos, nos invisibilizados, nas culturas originárias, na população LGBTQIAPN+, nos negros e negras, mulheres, populações ribeirinhas, rurais e quilombolas, em suma, toda identidade subalternizada e periférica, possibilidades para operacionalizar e viabilizar uma ruptura profunda na estrutura colonial/moderna eurocêntrica de poder (DARIVA, LIMA, BATTESTIN, 2022).

Nessa direção é necessário denunciar os processos de exclusão e de extermínio que vivemos e também buscar outras trajetórias, rumos e possibilidades para sobreviver há um sistema que deseja extinguir nossas potências e apagar nossa história. Dialogar sobre currículos,

interseccionalidades e práticas antirracistas e antidiscriminatórias na educação se torna urgente e necessário e contribui na formação docente.

A geopolítica do conhecimento se materializa a partir das relações de poder entre os mais diferentes agentes da sociedade e a colonização da educação tem seus acordos firmados baseados nas articulações elaboradas pelos atores que direcionam o sistema socioeconômico vigente. Gomes (2019), apresenta a existência de uma perspectiva negra da teoria educacional que tem disputado lugares nos campos da educação que são poucos hegemônicos, atuando no reconhecimento, na retomada e na “divulgação de estudos teóricos de pensadoras e pensadores, militantes e intelectuais negras e negros que atuam na vida pública, acadêmica, artística e religiosa como produtores de conhecimento” (GOMES, 2019, p. 223-224).

Gomes (2017) em seu livro “*O Movimento Negro Educador*” (2017) apresenta o movimento negro como um ator político responsável por trazer à cena o debate sobre racismo, investigando como as políticas públicas, enquanto compromisso estatal, visam vencer as desigualdades raciais. Essa discussão se inicia com o percurso dos impactos do colonialismo no território brasileiro e seus colonizadores, gerando violências, desigualdades e diversas práticas de subordinação contra a população nativa. Nesse sentido, o campo da educação é apresentado como essencial para a tomada de consciência da posição de subalternização imposta às pessoas significadas como os outros. Quando temos uma forma de saber negligenciada, visando o apagamento do saber de um povo, temos a ocorrência de um epistemicídio (SANTOS, 2009).

A filósofa Sueli Carneiro (2023) define o epistemicídio:

“Para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, o epistemicídio implica um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo a de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e pelo rebaixamento da sua capacidade cognitiva; pela carência material e/ou pelo comprometimento da sua autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento considerado legítimo ou legitimado.” (CARNEIRO, 2023, p. 88-89)

Para a autora, por meio do epistemicídio “torna possível apreender o processo de destituição da racionalidade, da cultura e da civilização do outro” (CARNEIRO, 2023. p. 88). O epistemicídio diz como a produção do conhecimento científico foi construída de acordo com um único modelo epistemológico, o eurocêntrico. Dessa forma, o mundo ganhou contornos monoculturais que barram diversas populações de outras formas de conhecimento que destoavam desse modelo vigente.

A autora ainda proclama que o epistemicídio se realiza através de múltiplas ações que se articulam e se retroalimentam, como um dos instrumentos mais eficazes para a superioridade racial ao fortalecer a negação da legitimidade desses saberes de forma a impactar também no reconhecimento de uma população oprimida como sujeitos de direito.

A dificuldade de se reconhecer epistemologias negras nos currículos oficiais nos permite afirmar que é negado a população negra e demais sujeitos a possibilidade de conhecer o mundo e suas organizações, engendramentos partindo-se de uma posição de um sujeito cognoscente negro, ou a partir de uma afro perspectiva (NOGUERA, 2011, p. 95).

Discutir relações étnico-raciais não é simplesmente um tema transversal, mas sim, sobre o conhecimento, poder e identidade. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado não pode ser separado daquilo que as crianças e os jovens se tornarão enquanto seres sociais dentro de um relacionamento humano e sua dimensão social. A questão torna-se então: como desconstruir o texto racial do currículo, como questionar as narrativas hegemônicas de identidades que constituem o currículo?

Para responder a esta pergunta é necessário ampliar o entendimento sobre as formas pelas quais o silenciamento do colonialismo se mantém vivo e a busca de denunciar a violência do capitalismo global que vivemos. A importância de uma educação crítica, decolonial e a decolonização dos saberes mostra o seu papel na luta contra o racismo e na conquista de direitos sociais e democráticos para crianças, adolescentes e adultos. A proposta curricular perdeu-se em um espaço importante do debate da educação antirracista, pois foi muito recortada ao que tange aos temas desigualdade e diversidade. Na visão

de Teixeira (2021, p. 61), “ser antirracista é, continuamente, quebrar as produções imagéticas, normativas e políticas que desautorizam vozes negras”.

O filósofo propõe por meio da interseccionalidade que é possível que estas pessoas reconheçam quais são os caminhos entrecortados e aplanados pelas lógicas da opressão (TEIXEIRA, 2021). Dessa forma, acredito que propor um currículo interseccional é tencionar as bases de uma matriz curricular que sinaliza a importância das relações étnico-raciais, relações de gênero e de classe. Problematicar o currículo significa, portanto, criar outros vínculos entre esses grupos que não exercem poder e são silenciados e negados nesse documento. Um currículo não é um simples artefato de transmissão de conteúdos e conhecimento, ele deveria ser entendido como uma ferramenta que constrói e possibilita um debate de assuntos que se relacionam desde a infância ao ensino superior. Conforme Gomes (2012) o currículo deveria ser o reflexo da realidade cotidiana ressaltando as potencialidades e a criticidade dos alunos, trabalhar com ações afirmativas e exercer uma luta contra hegemônica.

De acordo com a professora, esse panorama nos ajuda a refletir sobre a decolonização dos currículos e nas políticas curriculares. Na medida que surgem novas produções acadêmicas (as quais tematizam: colonialismo, racismo, machismo, a situação da mulher negra, ancestralidade, identidade negra, sexualidades, o amor, entre outros) emergem no espaço acadêmico “possibilitando construirmos uma ruptura epistemológica e política no sentido de decolonizar os currículos e o próprio campo do conhecimento” (GOMES, 2019, p. 224).

3.2 – Legislação, currículo, formação docente e relação étnico-racial

Analisar a prática docente é perceber que ela é constituída pela mobilização de diversos saberes com os quais os professores devem lidar dia a dia para exercer suas atividades de forma adequada. Um desses saberes é o curricular que se apresenta efetivamente sob a forma de atividades escolares (TARDIF, 2002). Para estabelecer uma relação de teoria e prática, percebi que os professores que participaram dessa pesquisa se embasam nos documentos

normativos oficiais para elaborar suas aulas. Porém, para trabalhar uma diversidade epistêmica que respeite a variedade de perspectivas culturais para a construção de narrativas identitárias e considere diferentes culturas em uma luta contra epistemologias hegemônicas, os professores precisam encontrar brechas nestes documentos e incluir a temática étnico-racial.

Nesse panorama o currículo, mais uma vez se configura como espaço de poder e território de disputas, Moreira (2007), Candau (2007), Paraíso (2009), Arroyo (2013), Oliveira (2016), Gomes (2019), Silva (2019), que ao longo da história tem se afirmado com um olhar e um entendimento eurocêntrico, apagando e invisibilizando saberes africanos e latino-americanos por meio de práticas epistêmicas. Pensar o currículo com base em perspectivas de uma cultura dominante é entender que ele possui uma linguagem e que transmite os valores desta.

Silva e Portela (2022), entendem que o currículo é um instrumento nuclear e a centralidade dentro da estrutura escolar. Ele constitui o território mais cingido, normatizado, e também o mais politizado, inovado e ressignificado (ARROYO, 2013). Este documento está baseado na cultura dominante “ele se expressa na linguagem desta cultura, ele é transmitido através do código cultural dominante” (SILVA, 2019, p. 35). Nesse contexto vem a necessidade de ressignificar as práticas educativas sustentadas por currículos e matrizes curriculares que não apenas se distanciam das experiências vividas nos territórios, como também, elegeram uma cultura a ser instituída às custas do silenciamento de muitas outras. Nesta circunstância, “o currículo passou a ser problematizado como racialmente enviesado” (SILVA, 2019, p. 99).

Como caracteriza Silva (2019) o currículo possui um texto carregado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Mas as representações ali presentes não colaboram para uma ruptura epistemológica e cultural dos ideais eurocêntricos. Essas narrativas, em geral, celebram o mito da origem nacional, da democracia racial e confirmam o privilégio das identidades europeias e tratam as identidades africanas como exóticas e folclóricas (SILVA e PORTELA, 2022, p. 9).

Na concepção de Silva (2019), é necessário responsabilizar-se com as diferenças étnico-raciais por uma questão histórica e política. Daí a importância e necessidade de se discutir assuntos sobre a diferença e diversidade, com

questionamentos e problematizações a respeito de um currículo que faça provocações das construções de identidades raciais.

No que se refere a teorização dos currículos, é importante que ele não se limite a explicação de conteúdos, métodos e objetivos para o alcance de resultados de metas propostas pela gestão escolar, mas que seja um espaço de contestação de diferentes relações de poder, saber e identidade (SILVA, 2019).

Por ser um documento construído nas bases das relações de poder, ele foi, ao longo do tempo, estruturado nos pilares da cultura dominante, o que levou ao silenciamento dos aspectos da cultura africana e indígena. Silva e Portela (2022), explicitam que um projeto curricular que negligencia saberes afro-brasileiros e de seus povos originários, traz prejuízos não só para pessoas pretas e negras, mas também para os brancos, como também destaca Munanga (2005):

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p. 12).

Considerar um currículo que possui narrativas baseadas na equidade de perspectivas epistemológicas é a materialização de um desafio de projeto curricular. Entretanto a problemática de se trabalhar com epistemologias africanas, negras e ancestrais é lutar por um instrumento legal que garanta a representação histórica e a manifestação cultural desses povos e sua ancestralidade em um projeto civilizatório e de produção de saberes produzidos por um documento legal. É preocupante a ideia de que assuntos como o racismo estrutural e a marginalização de povos que estão fora do eixo europeu, não tenha a sua própria história e sua especificidade cultural abordada e discutida nas escolas. Por isso, a importância de um debate que respeite as diferenças, as marcas de existência e as diferentes categorias que atravessam os corpos, as raças e os gêneros em toda a sua condição social.

De acordo com Oliveira e Sabino (2020, p. 72), as matrizes curriculares tecidas no cotidiano constituem um documento organizado por várias mãos e se tornam fontes de resistência às opressões por se colocarem em lugares de fala e micropolíticas de existência. Conforme apontado por Silva (2006, p. 10), o currículo é também um dos elementos centrais da reestruturação e das reformas educacionais.

O currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade” (SILVA, 2006, p. 10).

Este documento é visto como um campo de significados que lida com conteúdos, produz indivíduos, diferenças e identidades. Sujeitos de culturas silenciadas e negadas se organizam em movimentos sociais para ressignificar e se reestruturar. Como Silva (2019), entendo que o currículo é um instrumento que está longe de ser imparcial. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de fatos e conhecimentos objetivos, ele é um lugar onde se produz e se cria significados sociais (SILVA, 2019). É importante que o currículo se estabeleça em uma frente privilegiada de luta pela transformação de desigualdades, de estratégias de intervenção cultural, de território de transformações, transfigurações e criações (PARAÍSO, 2006). O currículo não é uma ferramenta neutra, mas ele diz sobre como nos constituímos politicamente.

As instituições escolares, do ponto de vista histórico e político, relacionam-se com uma estrutura de poder feita pela e para pessoas brancas. Não fomos educados a perceber uma branquitude de privilégios, essa discussão é recente e foi levantada por pensadoras e pensadores negros. Perceber essa falta ou até mesmo essa falha nas memórias, que durante muito tempo foi transmitido e ensinado nas escolas, é reconhecer uma história exclusivamente do branco, colonizador, opressor e conquistador. Ao longo da história brasileira o negro sofreu diversos tipos de discriminação e quando penso em uma instituição que possa desenvolver um trabalho e que consiga combater esse tipo de mecanismo de enfrentamento ao racismo, me deparo com a elite brasileira que nunca abriu mão de seus privilégios e dos seus vínculos com a Europa branca. Neste sentido a branquitude é o centro de tudo!

Quando paro para analisar sobre questões que envolvem o debate sobre raça/cor/etnias nas propostas curriculares, nas matrizes e nos livros didáticos, percebo que a negritude só se torna presente em um contexto mais recente, em especial, com a obrigatoriedade de seu ensino através de leis e decretos. O quadro 2 nos localiza quanto a esses documentos:

Quadro 2: Síntese geral do que leis e decretos abordam sobre o tema étnico-racial:

<p>A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 - estabelece que serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, e ainda, observando-se que o §1º do art. 242 da mesma constituição aduz que "O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro".</p>
<p>Nos termos do art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos, sendo competência da União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecer competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.</p>
<p>Lei nº 10.639/03 de 09 de janeiro de 2003, altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.</p>
<p>Lei nº 11.645/2008 de 10 de março de 2008, altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".</p>
<p>O Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010) fixa, em seu art. 11, que "nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, sendo que, nos termos do § 1º do referido artigo, "os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País".</p>
<p>As Resoluções n. 5/2009, 7/2010 e 2/2012 do Conselho Nacional da Educação fixam, respectivamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e Ensino Médio, e</p>

abordam, diversificadamente os assuntos mencionados no objeto desse procedimento quanto à implementação de conteúdos que tratem da história e cultura indígena afro-brasileira.

Parecer CNE/CEB nº 16/2012, aprovado em 5 de junho de 2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

A Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 que regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 anos, traz 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica, sendo que quatro delas falam sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNC) trazendo a inclusão dos conteúdos de História e Cultura Indígena e Afro-Brasileira.

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2024)

A escola como um sistema de aprendizado, de conhecimento e de valores é o local pertinente para assegurar a variedade normativa de ensino e como esta instituição é um difusor de opiniões, práticas pedagógicas e produção de conhecimento torna-se primordial refletir metodologias educativas que operem na valorização do aluno negro e sua história e ancestralidade. Ou seja, o ambiente escolar trabalha difundindo saberes, no entanto, carece no que condiz uma prática pedagógica, na qual a pluralidade cultural seja explorada e um dos fatores que provoca esta ação dentro do sistema educacional são as leis aprovadas em âmbito nacional, contribuindo diretamente para a formação ética, política, social e econômica destas crianças negras e não negras.

Do ponto de vista de Rodrigues (2022) o que existiu no Brasil foi a adoção de práticas políticas e a estruturação de uma sociedade desigual que buscou a justificação da superioridade do branco e da inferioridade do não branco, através de um cientificismo e do eugenismo do final do século XIX e início do século XX, tudo a serviço da invisibilização do negro.

Também os livros didáticos e o currículo escolar carregam um discurso racial, logo, são instrumentos que determinam quais conteúdos são válidos para compor as matrizes de ensino, integrando-se dessa forma ao projeto de branqueamento, dado que está vinculado com as relações de poder e a manutenção de desigualdades raciais ao priorizar a representatividade branca (DIAS *apud* SOVIK, 2022). O currículo não está associado apenas no que se

refere à escolha das disciplinas, mas aos conteúdos, métodos, projetos e quais práticas são aplicadas e a tudo que é incrementado no âmbito da educação e das políticas educacionais (SILVA, 2005).

O currículo é considerado como um discurso repleto de relações de micropoderes, que se designa nas instituições escolares que resultam no comportamento dos sujeitos que ocupam esses espaços (FOUCAULT, 2008). Assim, o currículo não representa apenas uma ferramenta ou um manual de conhecimentos, mas um documento que se relaciona aos comportamentos desejáveis e atribuídos aos alunos e aos profissionais que atuam em um contexto educacional, sancionando o que é permitido ou o que não é dentro das instituições escolares (FOUCAULT, 1986). Entendo que o papel central do currículo, está também, nas reformas políticas educacionais e ele pode se transformar em uma ferramenta que é possível ser lida como tecnologia de poder.

Ainda que não seja um trabalho fácil debater a construção de um currículo democrático e igualitário, é um movimento necessário na busca por uma saída para que os estereótipos e a naturalização dos preconceitos deixem de fazer parte do cotidiano escolar. Rodrigues (2022) nos mostra que apesar de existir alguns avanços propostos pelas leis o que existe é a persistência desse modelo eurocêntrico, etnocêntrico, brancocêntrico que quer abrir espaço para um diálogo com outras culturas e povos, principalmente indígenas, africanas e afro-brasileiras.

Santana, Santana e Moreira (2013), nos ensina que o currículo serve tanto para contestar quanto para consolidar opressões, discriminações e arranjos que a escola vem reforçando em suas práticas ao longo do tempo. O currículo tem o potencial de produzir e reforçar desigualdades e subordinações ao fixar “formas de identidades” através de suas narrativas, levando a uma hierarquização e normalização arbitrária das identidades dominantes sobre as dominadas. Apesar do currículo estar historicamente vinculado a um modelo de mundo, de homem, de sociedade, por meio da educação, podemos questionar e desconstruir os mitos da superioridade e inferioridade de uma cultura racista. Caso esses diálogos de reconhecimento e de valorização não aconteçam, só reforça a ideia

de que em relação à história africana dos seus povos e culturas não são expressos e sofrem com o apagamento (RODRIGUES, 2022, p. 59). Além disso, Silva (2013) nos diz que:

A razão única que justifica a exclusão da História Africana nos diversos currículos nacionais das diversas modalidades e níveis de ensino é o racismo. A exclusão da História Africana é uma dentre as várias demonstrações do racismo brasileiro. Ela produz a eliminação simbólica do africano e da História nacional (SILVA *apud* CUNHA 2013, p. 25)

Essa afirmativa, que também se adequa para a história de povos indígenas que sofrem com as mesmas exclusões, invisibilizações e com o apagamento de suas memórias.

Recentemente foi promulgada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que visa uma universalização dos conhecimentos, além de garantir os direitos à educação para a transformação de vida da população, como uma garantia de igualdade aos conhecimentos. A BNCC é um documento de caráter normativo, que entrou em vigor no cenário educacional em 2017, em acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), n.º 9.394/1996 e com o Plano Nacional de Educação (2014). Além disso, é um documento que se constitui como uma matriz que traz uma proposta de currículo escolar prescrevendo competências, habilidades e conteúdos e deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas e suas propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de todo o Brasil (MEC, 2018).

Nesse contexto, sobre a BNCC do componente curricular de História é importante ressaltar que a sua primeira versão (2015) enfatizava e privilegiava conteúdos de história e cultura indígena, africana e afro-brasileira, sendo alvo de severas críticas, inclusive no âmbito de associações profissionais importantes como a Agência Nacional de Professores Universitários de História (ANPUH), mobilizando professores que protestaram contra a exclusão de conteúdos referentes a esta temática na proposta original da BNCC. Uma segunda versão foi construída pela mesma equipe de especialistas, mas a terceira versão, que foi construída por outra equipe foi a homologada. A versão aprovada no governo Temer (2017), refletiu o jogo de forças daquele momento político, em meio a guinada conservadora e golpista da época.

Esse documento normativo dialoga tangencialmente com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documentos existentes desde 1998 no cenário educacional brasileiro, que se constituíam como uma possibilidade de orientação para o direcionamento e organização do ensino, sem assumir um caráter normativo, mas que tiveram grande repercussão nacional. A Base Nacional Comum Curricular, diferentemente dos PCNs, se impõe no sentido de regular e orientar os currículos de ensino das escolas de Educação Básica em todo território brasileiro (MELO, 2021).

A ideia de definir uma proposta curricular como nacional, inclusive no nome Base Nacional Comum Curricular (BNCC), me faz entender que as diferenças continuam a ser ignoradas e excluídas. Para Macedo (2018), um modelo centralizado como a Base não considera todas as pluralidades e todas as singularidades que temos no sistema educacional brasileiro, é preciso que cada escola faça, contribua e participe das adequações necessárias às realidades da sua comunidade. Portanto, cabe a reflexão do professor em que sentido, este consegue entender que um documento com caráter prescritivo, seja capaz de melhorar a qualidade e o acesso ao ensino e aprendizagem destas crianças.

Entendo que a padronização nem sempre remete a uma igualdade de direitos, sendo esse um dos principais objetivos pelos quais foi desenvolvida a Base. Este engessamento pode privar os que mais necessitam do acesso educacional, ao passo que estabelece como e até onde o professor e o estudante podem chegar, deixando lacunas para com o ensino e com a aprendizagem em todas as áreas do conhecimento, de temas que precisam ser abordados, quando, na verdade, deveriam viabilizar e ampliar os horizontes de todos (MACEDO, 2018).

Em meio às problematizações e acontecimentos que culminaram na aprovação da BNCC, Cury, Reis e Zanardi (2018), expõem a visão estreita deste documento, pois a sua versão aprovada trouxe uma seleção de conteúdos comprometida com o eurocentrismo como direitos de aprendizagem do componente curricular de História. O documento não teve uma preocupação com questões sobre as relações étnico-raciais e gênero, sendo que conteúdos

referentes às culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas preenche mais notas de rodapé do que seu próprio texto.

Em Minas Gerais temos uma matriz de referência que é o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG). É um documento elaborado a partir das bases educacionais publicadas na Constituição Federal de 1988 e na LDB (nº 9394/96). O Currículo Referência de Minas Gerais para a educação infantil e o ensino fundamental foi construído a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e é resultado da revisão dos currículos pré-existentes nas redes públicas mineiras. Foi homologado em dezembro de 2018 e sua construção foi um trabalho em parceria da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME MG). Com a pandemia de covid-19 o município de Belo Horizonte construiu um documento chamado Percursos Curriculares, documento capaz de auxiliar o corpo docente das escolas na construção de seus planos de ensino para o período de educação remota. A proposta de ensino teve caráter emergencial relacionando os objetos de conhecimento essenciais para cada nível de escolaridade.

Do mesmo modo vários municípios do país sistematizam suas propostas curriculares. Em Belo Horizonte, especialistas da educação escreveram os Percursos Curriculares para o município, sendo adotado por suas escolas. Sua elaboração foi a partir da necessidade de organizar a transição entre Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental de forma contínua e harmônica, com o objetivo de articular e integrar as propostas pedagógicas das etapas de escolarização oferecidas pela Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMEBH).

Penso que neste momento em que existe uma preocupação de uma matriz curricular que não se fragmente entre as redes de ensino é preciso garantir e entender que um currículo para um projeto educativo tem que ser adequado e orientado para territórios plurais e de transformações sociais. Como metáfora de transformação social, Collins (2022), invoca a interseccionalidade para ambos os elementos, pois ela surgiu em meio as lutas contínuas para resistir às desigualdades sociais. Meu questionamento é o quanto a BNCC e a

matriz de referência mineira têm essa preocupação de desenvolver essa transformação social dentro do estado mineiro, em sua rede de ensino, bem como nos municípios. Para Cury, Reis e Zanardi (2018):

“A BNCC é uma proposta curricular obrigatória e imobilizadora que parte do centro do poder para todas as escolas, centralizada na confiança na capacidade de especialistas tomarem as decisões sobre os conhecimentos, competências e habilidades que nossos estudantes podem acessar. Decisões que deveriam se fundar nos pilares constitucionais de uma sociedade plural e comprometida com a não discriminação e com os valores sociais de trabalho.” (CURY, REIS e ZANARDI, 2018, p. 71).

Analizando a centralização de um projeto educacional percebo como ele se revela transparente no processo de assegurar uma proposta distante da realidade de muitos que necessitam dessas bases para ter uma transformação social. Se o documento curricular almeja garantir de fato os direitos de aprendizagem dos alunos, esse documento não pode distanciar das realidades locais e regionais e se embasar apenas na tradicionalidade dos saberes, pois ele não irá garantir o desenvolvimento integral, que se pede, das crianças, adolescentes, jovens e adultos que passam e passarão pela educação pública.

Desta mesma forma a matriz de referência de Minas traz consigo essa centralidade e tradicionalidade dos saberes, pois o documento não aprofunda em uma discussão da exclusão e reproduz o apagamento nos saberes sobre relações étnico-racial, reforçando narrativas hegemônicas e de identidades eurocentradas. O mesmo acontece com os Percursos Curriculares que não apresenta nenhum debate ou estudo das relações étnico-raciais nos componentes curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Me apoio no pensamento de Walsh (2005), quando a pensadora crítica às formulações teóricas multiculturais que não questionam as bases ideológicas de um estado-nação, pois o mesmo, parte de uma lógica epistêmica eurocêntrica e no campo educacional se apresenta sob o subterfúgio de incorporar conceitos e culturas marginalizadas que reforçam os estereótipos e os processos coloniais de racialização.

Conforme Santana, Santana e Moreira (2013), por meio de um entendimento cultural, reconhecer a diversidade e a sua importância se torna necessário para uma melhor compreensão de como ocorrem as relações dentro

da escola que é um ambiente de diversidade étnico-cultural. Por meio desses atravessamentos discursivos que são introduzidos na escola, em detrimento do reconhecimento e da assimilação de outros grupos quando se incorpora a diversidade nos currículos, podemos compreender melhor e estabelecer um discurso contra processos de dominação, subordinação, e a naturalização do etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia.

Desse modo é irrefutável a necessidade de estruturação de um currículo em uma perspectiva antirracista e antidiscriminatória que queira romper com a desconstrução da branquitude e desestruturar uma identidade eurocêntrica que se tornou parâmetro de referência as demais identidades. Embora não seja uma tarefa fácil debater e construir um currículo mais igualitário e democrático, é neste momento que encontramos uma saída para que o racismo, os estereótipos e a naturalização de preconceitos deixem de fazer parte do dia a dia escolar. Neste conjunto de circunstâncias que nos esbarramos com uma demanda curricular de inclusão obrigatória do ensino da história da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas de educação básica. Gomes (2012) comentando da importância da legislação vai nos dizer que:

“Mudanças de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade.” (GOMES, 2012, p. 100).

A legislação obriga a inserção e a aplicação da temática sobre a história da África, cultura africana e a cultura afro-brasileira dentro de uma organização curricular. Percebo que a forma como essas temáticas tem sido discutidas, parece ser apenas uma adequação ao que determina o aparato legal.

Acredito que incorporar saberes descartados do currículo, por não serem hegemônicos, traz uma ideia de desobediência epistêmica que propõem uma ruptura mais radical em relação ao saber canônico europeu e se compromete com a realidade latino-americano (BRAGATO, 2014). O conceito de desobediência epistêmica, tem em seu cerne a proposta central do pensamento

descolonial⁷ e se relaciona com a necessidade de descolonizar o conhecimento, tendo constatado uma face oculta e encoberta da modernidade e a colonialidade. Portanto, pensar desde a fronteira, conforme pontua Mignolo (2008), se trata de percorrer outros lugares de memórias e feridas coloniais encobertas e descartadas pela racionalidade. É com a diferença colonial que a exterioridade se expressa “no bárbaro, no selvagem, no colonizado, e a identidade produzida pelo civilizado, racional (BRAGATO, 2014, p. 210, 214). Buscar a efetiva equidade de perspectivas epistemológicas e a concretização de uma educação antidiscriminatória e antirracista constitui um desafio no presente.

Tentando me emaranhar pelo cotidiano da escola e suas propostas curriculares, relaciono alguns pontos que remonta o pertencimento a um determinado grupo de diferentes raças e etnias, que podem abrir espaço para discutir o atravessamento nas escolas e na educação como o processo de descoberta da criança e o respeito à diversidade cultural. Mas ao mesmo tempo, me deparo com um currículo que conforme Paraíso (2009) é um composto heterogêneo e construído por matérias díspares e de naturezas distintas que busca por saberes diversos e com capacidades variadas e traz sentidos múltiplos e também inúmeras possibilidades. Porém, falta no currículo um debate que garanta a formação integral e de valores como raça, cultura, gênero, classe social e a sexualidade dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Paraíso (2009) entende que:

Um currículo é um artefato com muitas possibilidades de diálogos com a vida; com diversas possibilidades de modos de vida, de povos e de seus desejos. É um artefato com um mundo a explorar. Afinal, mesmo sendo um espaço disciplinar, por excelência, muitas coisas podem acontecer em um currículo (PARAÍSO, 2009. p. 278).

Moreira e Candau (2007) contribuem com o debate afirmando ser o:

⁷ - Ballestrin (2017), ao arguir uma diferença histórica e temporal, indica que o termo “decolonial” é elaborado pelo grupo Modernidade/Colonialidade com a ideia de transcender a colonialidade, enquanto o “descolonização” seria a superação do colonialismo, existindo autores que utilizam a expressão descolonização diferenciando com recursos de estilo (itálico) tanto para aquele sentido indicado de “decolonialidade” (projeto político-teórico alternativo) ou de “descolonização” (processos de luta das colônias pela descolonização).

currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas (MOREIRA e CANDAU, 2007, p.18).

Refletir sobre uma matriz curricular interseccional é pensar um rompimento epistemológico e apresentar uma dilatação em um processo homogeneizador e hierárquico.

Uma escola que busca uma prática pedagógica que atenda a diversidade e desenvolve um trabalho pautado em uma luta por isonomia racial no ambiente escolar, caminha no sentido de minimizar as desigualdades e se aproximar de grupos que vivem à margem. Ressalto, a importância de movimentos sociais e antirracistas em tensionar discussões raciais e identitárias na escola. Gomes (2017) aborda a importância do movimento negro como crítica ao racismo enquanto sistema de desautorização da agência política e epistêmica de sujeitos negros. Essas críticas transformam-se em reivindicações e tornam-se importantes políticas de Estado e nascem em um espaço político e educativo para as lutas por emancipação social.

A autora sinaliza a discussão como a discriminação racial, a desigualdade racial, as assimetrias de gênero e de classe social e como impactam a construção de políticas afirmativas. A promulgação da Lei 10.639/03 representou uma vitória para o Movimento Negro e todos os movimentos que lutam contra o discurso da branquitude. Dessa maneira, Gomes (2017), destaca que o Movimento negro objetiva ampliar o entendimento sobre as formas pelas quais silenciamento do colonialismo se mantém vivas e a busca de denunciar a violência do capitalismo global que vivemos.

Para Collins (2022) a interseccionalidade pode desenvolver uma teoria social crítica em uma ampla gama de ideias que hoje estão sob seu amplo guarda-chuva que abrange extenso campo social e nos leva a construção de um próximo passo importante para a educação e a sociedade (COLLINS, 2022, p. 39). Dentro de uma ótica decolonial, para pensar os currículos e a interseccionalidade, me apoio no pensamento de Akotirene (2019), em refletir em uma ferramenta que nos permite uma “instrumentalidade teórico-metodológica a inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e

cisheteropatriarcado” (AKOTIRENE, 2019, p. 19). Considerar um currículo sobre as lentes da interseccionalidade me faz perceber uma análise minuciosa de como são as operações de poder das práticas educativas em sala de aula, que são provocadas a todo momento pela visão eurocentrada, brancocêntrica e cis-heterossexual.

Tendo por base o pensamento desses autores, penso na implementação do currículo como um dos pontos mais difíceis a serem organizados pela escola. Considero que o objetivo da escola vai além de passar conteúdos aos seus alunos, mas também preparar todos estes sujeitos para viverem em uma sociedade menos injusta e com menos opressão. A escola deve ser um ambiente de resistência e reafirmação de todos os tipos de saberes.

Nesse sentido, discutir uma formação integral no currículo nos permite organizá-lo de uma forma que não haja uma hierarquização dos saberes e possa garantir a construção do conhecimento levando em conta a diversidade humana. Também uma formação docente que possa trazer uma concepção de produção de conhecimento e estímulo à uma relação pautada em ações de uma educação antirracista e antidiscriminatória. Do mesmo modo, a concepção de educação, de ensino e de aprendizagem proposta pelo currículo, requer novas formas de planejar e estruturar o trabalho pedagógico para uma organização didática e metodológica dos componentes curriculares, pois eles são transitórios e plurais.

Propor um currículo interseccional significa tensionar as práticas e valores de ensino à luz de perspectivas críticas e antidiscriminatórias, entendendo, assim, os modos pelos quais as identidades sociais são, de forma entrecortada, atravessadas pela opressão, pela dominação e pela discriminação. Diz respeito a necessidade de estudar as sobreposições entre as relações étnico-raciais e de gênero para compreender adequadamente certas formas de discriminação que as teorias curriculares não tratam. É apresentar uma matriz curricular que entenda as diferenças entre as relações étnico-raciais. Como nos ensina Ribeiro (2019), esse é o momento de romper com a “epistemologia dominante e de fazer o debate sobre identidades pensando o modo pelo qual o poder instituído articula essas identidades de modo a oprimir e retificá-las” (RIBEIRO, 2019, p. 89).

A escola é um espaço que produz e reproduz opressão, onde deveria ser um local de superação de preconceito e possibilidades de construção de uma sociedade mais justa e um ambiente que possibilita todo tipo de oportunidade educacional e que impeça a marginalização eurocêntrica de grupos dominantes. A interseccionalidade instrumentaliza os movimentos antirracistas, feministas, e instâncias protetivas dos direitos humanos. Gomes (2012), acredita que um movimento importante também na escola é discutir as relações étnico-raciais e a sua relevância na formação dos educadores em geral. Ela destaca qual seria um bom conjunto de abordagens como a promoção da igualdade racial e o acesso de crianças negras na educação infantil assegurado por políticas públicas para a infância, práticas pedagógicas trabalhando e desenvolvendo o entendimento da diversidade nas escolas:

“A diversidade, entendida como construção histórica, social, cultural e política das diferenças, realiza-se em meio às relações de poder e ao crescimento das desigualdades e da crise econômica que se acentuam no contexto nacional e internacional. Não se pode negar, nesse debate, os efeitos da desigualdade socioeconômica sobre toda a sociedade e, em especial, sobre os coletivos sociais considerados diversos. Portanto, a análise sobre a trama de desigualdades e diversidade deverá ser realizada levando em consideração a sua interrelação com alguns fatores, tais como: os desafios da articulação entre políticas de igualdade e políticas de identidade ou de reconhecimento da diferença no contexto nacional e internacional, a necessária reinvenção do Estado rumo a emancipação social, o acirramento da pobreza e a desigual distribuição de renda da população, os atuais avanços e desafios dos setores populares e dos movimentos sociais em relação ao acesso à educação, à moradia, ao trabalho, à saúde e aos bens culturais, bem como os impactos da relação entre igualdade, desigualdade e diversidade nas políticas públicas.” (GOMES, 2012, p.287).

Dentro de um cenário onde podemos questionar e tensionar documentos que sustentam um discurso eurocentrado e produz um conhecimento colonizado/or, problematizar as normas e estranhar o currículo seria como desconfiar do que está posto e olhar de mau jeito o que está dado por este registro. Segundo Louro (2018):

Então, quando pretendemos “estranhar o currículo”, nosso movimento seria parecido com isso, ou seja, seria um movimento de desconfiar do currículo (tal como ele se apresenta), trata-lo de modo não usual; seria um movimento no sentido de desconcertar ou transtornar o currículo. Talvez valesse, ainda, colocar em ação algo que me parece implícito no uso gauchesco de estranhar: passar dos limites, abusar. (LOURO, 2018, p. 59)

Como caracteriza Louro (2018), penso na necessidade de um currículo interseccional e que subverta com as dinâmicas normativas fixadas na imoralidade racista. Acredito que é nessa essência de atravessar os limites que está posto o tensionamento a estrutura daquele “corpo de conhecimento” e fazer uma espécie de afrontamento das condições de como este se dá. De acordo com Melo (2021), existem algumas lacunas na organização educacional que dificultam o trabalho com as temáticas negras, pois vivemos em um cenário colonizador que pauta a estruturação curricular. O propósito é disponibilizar um conhecimento dentro da matriz curricular que não se trata propriamente de um outro sujeito (o negro), mas sim, evidenciar e dar visibilidade para um corpo de conhecimentos que foi banido da história oficial e sofre com sua ausência por ter sido negado um legado intelectual e histórico de povos africanos, indígenas e originários por ser reduzidos a povos primitivos e irracionais.

A propósito, Gomes (2019) reitera que:

A colonialidade se enraíza nos currículos quando disponibilizamos aos discentes leituras coloniais do mundo, autores que, na sua época, defendiam pensamentos autoritários, racistas, xenófobos e que produziram teorias sem fazer a devida contextualização e a crítica sobre quem foram, pelo que lutaram, suas contradições, suas contribuições e seus limites. (GOMES, 2019, p. 232)

O currículo, portanto, é percebido por sua base colonial e traz uma proposta hierarquizada de culturas e saberes. Este documento nos dá uma ideia de que há limites para o conhecimento e a aprendizagem do outro. Nessa visão parece importante indagar o que ou o quanto um grupo suporta conhecer (LOURO, 2018). Se tornarmos o currículo em um documento generificado deparamos com limites e contornos de um texto imbuído no esquecimento de algumas culturas e saberes que são consideradas minoritárias pela hegemonia. O modelo educacional europeu refletiu consequências de uma colonização que coloca à margem o legado de outros povos que constituem a história brasileira. É nesse contexto que todos os professores se esbarram e precisam construir estratégias para trabalhar e desenvolver práticas decoloniais.

Portanto, me apoio em Gomes (2017), ao destacar que a abordagem da discussão racial na matriz curricular e as mudanças da Lei 10.639/03 só poderão

ser consideradas como um passo importante para a ruptura epistemológica e cultural na educação básica se a sua determinação não for vista apenas como uma inserção de novos conteúdos escolares ou mais uma disciplina a ser trabalhada. É essencial uma mudança estrutural, conceitual, política e epistemológica. Entendo que o combate às formas de discriminação, violência e preconceito, precisam estar presentes não só no cotidiano escolar, mas também no cerne das ações institucionalizadas da escola como no Projeto Político Pedagógico, no arranjo curricular, no modelo de gestão e avaliação, na elaboração de materiais didático-pedagógicos, bem como na formação de professores.

É vital pensar à docência na sua formação e atuação em sala de aula sobre temáticas emergentes numa perspectiva decolonial. Cabe ao professor apresentar temas que instiguem o aluno a refletir sobre a diversidade cultural em nossa sociedade, respeitar as diferenças do outro e contribuir com uma formação por intervenção de ações que valorizem as diferenças. Muitos professores reconhecem o fato de que as dificuldades de alunos negros originam do processo de apagamento da sua cultura, entretanto não se sentem capacitados para a reflexão e atuação crítica. O trabalho em sala de aula para combater o racismo está amparado por leis e diretrizes, porém a formação do professor é essencial neste processo. Prescrições sozinhas não bastam é fundamental o posicionamento dos docentes no enfrentamento de um trabalho antirracista e antidiscriminatório. O professor deve possuir informação, formação, discernimento e sensibilidade sobre a situação da realidade racial e social no país para contribuir na superação do preconceito e da discriminação (BRASIL, MEC, 2004. p.4). Ao pensar uma formação docente que leve em consideração estas reflexões, as lentes da interseccionalidade se tornam uma categoria de pensamento imprescindível.

Ao pensar o currículo pelas lentes da interseccionalidade, percebo as operações de poder nas práticas educativas em sala de aula que são impulsionadas pela visão da branquitude, portanto, são perspectivas que definem condutas para manter seus privilégios e a manutenção de um documento que condiciona controle sobre pessoas não brancas. Este pacto

assume as desigualdades raciais presentes na sociedade e busca um movimento de críticas e denúncias ao antirracismo. Cardoso (2010) define como branquitude crítica, uma postura antirracista e consciente dos seus privilégios e a branquitude acrítica, que acredita em uma democracia racial, desconsiderando suas vantagens estruturais ou que lutam para manter esta supremacia branca (CARDOSO, 2010). Para que essa articulação aconteça é necessário propor uma reflexão insurgente contra a narrativa eurocêntrica ou euro-centrada, pois essas narrativas retroalimentam a presença do racismo.

Vale a pena destacar como os conceitos colonizadores foram construídos na história da educação brasileira. Problematicando os componentes curriculares e tomando, por exemplo, como referência a minha área de formação, percebo que a Educação Física vem aos poucos assumindo um debate sobre as ideologias colonialistas que incutiram um olhar lesivo e prejudicial ao corpo negro, que sempre foram lidos como selvagens, sujos, brutos e desumanizados.

Entretanto, a história da disciplina nos mostra que, ao contrário do que estamos discutindo na atualidade os corpos negros foram colonizados. Vago (1999) nos apresenta como a Educação Física era no início do século XX e foi representada como uma ferramenta de regeneração da raça e de preparação para o trabalho, contribuindo para um projeto social republicano. Vago (1999) discutiu a presença da Educação Física e o seu enraizamento tentando encontrar sua identidade e mostrar sua importância no ambiente escolar. A implementação desta disciplina aconteceu no início do século XX e foi fortemente influenciada por instituições militares e médicas com objetivo preponderante de formar cidadãos republicanos de corpos limpos e robustos (VAGO, 1999, p. 36). No ano de 1906, repercutiu um movimento de afirmação social da escola a uma primeira cultura escolar em todo o estado mineiro (VAGO, 1999). Segundo o autor:

“A reforma de 1906 obrigou a presença dos “Exercícios Physicos” no programa. Ela prescrevia: “Não se descuide desta parte da educação das crianças na escola”. Passa a circular a representação de que a inserção dessa cadeira no programa da escola primária era necessária porque de tais exercícios dependia “o desenvolvimento physico dos futuros cidadãos”. Observe-se que uma preocupação com o

aperfeiçoamento e o fortalecimento físico racional e sistemático ficava evidente.” (VAGO, 1999, p. 34).

Vago (1999) também afirma que:

“No texto da reforma de 1906 há indícios que permitem vincular o enraizamento escolar da cadeira de “Exercícios *Physicos*” nos programas escolares de Minas Gerais ao debate sobre a formação racial brasileira. Com efeito, naquele período, várias estratégias são defendidas (muitas postas em prática) para conseguir a desejada regeneração e o aperfeiçoamento da raça, como políticas de saneamento, de combate a epidemias tropicais, de higiene e do desenvolvimento de projetos eugênicos (inclusive a defesa da esterilização dos considerados não-regeneráveis, como os deficientes, loucos, epiléticos, delinquentes, dentre outros). Ora, se a desejada raça brasileira estava em estado de permanente formação como se acreditava, as estratégias para a sua regeneração deveriam se estender também às escolas, principalmente àquelas frequentadas por crianças economicamente desfavorecidas. A escolarização dos “Exercícios *Physicos*”, em Minas Gerais, naquele momento deu-se em grande medida sob o primado da regeneração da raça, que circulava no país.” (VAGO, 1999, p. 34-35).

É essa formação de um projeto colonial de uma estrutura educacional que precisa ser rompida por ser considerado homogeneizador. Dialogar sobre a interseccionalidade e currículo, não posso me esquivar de falar de poder e Foucault (2014) nos mostra como poder, para exercer-se nestes mecanismos sutis, é obrigado a formar, organizar e pôr em circulação um saber, ou melhor, aparelhos de saber” (FOUCAULT, 2014, p.289). o autor reitera que:

O poder para se conservar vivo e aceito, “não pesa só como uma força que diz não, mas de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso”. Com intencionalidade e bem diretivo, o poder deve ser considerado como uma “rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir” (FOUCAULT, 2014, p.245).

O poder que o currículo escolar inspira é compartilhado verticalmente e a pretensa intenção de unificar saberes mantêm rígidas as estruturas sociais e de poder. De acordo com Arroyo (2013), a formação docente concentra-se em torno da configuração de como um professor é fiel ao currículo, de como ensinar e aprender os conteúdos contidos nas diretrizes. Na concepção do autor, os professores não são formados para o ensino de todos os conteúdos ali naquela matriz, mas daqueles que foram sistematizados e legitimados no documento. Entendo que esse território é permeado de poder e disputa e muita das vezes

como a temática das relações étnico-raciais são silenciadas e apagadas. Esse silenciamento, muitas vezes é atribuído por desconhecimento sobre o tema como nos diz Gonçalves (1985) e seu apagamento acontece por um contexto do racismo e do mito da democracia racial que se expressa como algo que fosse uma realidade, porém é um tema que o docente tem pouco, ou se esquia de abordar esse tema por questões ideológicas ou também é impedido de abordar em suas aulas.

É necessário quebrar com a norma padrão da branquitude que sempre esteve presente nos currículos e problematizar uma formação docente que preza pelo diálogo entre currículo, escola e realidade social. Uma formação que derive professores “menos aulistas, menos transmissores mecânicos de conteúdos, de apostilas, do livro didático, mais criativos, mais autores e senhores de seu trabalho individual e, sobretudo coletivo” (ARROYO, 2013, p. 35). É essencial que os docentes reivindiquem mais autonomia na construção curricular e exija uma formação dialogando com o pensamento decolonial a decolonialidade do saber com o intuito de ampliar um olhar sobre a sociedade, sobre a sua formação e sobre a escola.

Pensar no currículo e na formação docente, provoca em reconhecer um impacto na formação de identidades docentes ressaltando um potencial para promover a valorização da diversidade cultural e desafiar o racismo, as desigualdades, as discriminações, os preconceitos e silenciamento de vozes de grupos subalternizados, em função de sua raça, etnia, gênero e outros marcadores identitários (IVENICKI, 2020). Nesse sentido é importante buscar um olhar que possa representar contribuições consideráveis na discussão sobre as relações étnico-raciais e as perspectivas antirracistas no currículo e na formação dos professores.

3.3 – Interseccionalidade, branquitude, racismo e corpo

Vivemos em uma sociedade brasileira que se encontra marcada pela exclusão social, cultural e pela discriminação étnico-racial. Embora encontramos uma vasta diversidade étnica no Brasil e percebamos que a população negra

tenha um grande protagonismo na edificação da história do desenvolvimento econômico político, social e cultural, é fato que o racismo e a desigualdade racial ainda estão presentes e enraizados em todos os âmbitos da sociedade brasileira, incluindo o ambiente educacional. Entretanto é necessário que as escolas possuam professores/as que auxiliem os alunos/as a perceberem que somos todos iguais, por meio de uma educação igualitária, com aulas que trabalhem a diversidade étnico-racial com temas antirracistas e antidiscriminatórios.

Conforme Pinheiro (2023), é muito comum nas escolas realizar um trabalho pedagógico pautado em uma prática voltada para a educação das relações étnico-raciais e os professores, logo associarem essa atividade e falarem de pessoas negras ou indígenas. Raramente esse docente vai refletir ou cogitar em planejar uma aula sobre a branquitude e seus pactos narcísicos. Pois, não fomos educados a problematizar o privilégio branco, porque pessoas brancas não são racializadas (PINHEIRO, 2023). De acordo com a autora:

Por mais que a branquitude tenha criado um conceito de raça, essas pessoas se veem e se projetam no lugar de “ser genérico” de “sujeito universal”; elas, em si, são a representação do humano; racializados são os outros, os afastados da humanidade padrão, são “os menores”, os “menos humanos”. (PINHEIRO, 2023, p. 36)

A branquitude atua nas escolas com uma metodologia de operação de poder impedindo as pessoas brancas de reconhecerem seus privilégios, estabelecendo uma espécie de pacto que tem por linha mestra o cuidado em preservar, isentar e proteger os interesses do grupo branco (BENTO, 2002). Consequentemente, tratar a temática étnico-racial fica para datas específicas e comemorativas, como 19 de abril (Dia dos Povos Indígenas), 13 de maio (Abolição da escravidão) e 20 de novembro (Dia da Consciência Negra) (OLIVEIRA e SABINO, 2020). É nesta ocasião que pessoas negras e indígenas conseguem um momento de protagonismo e são convidadas a falar sobre si mesmas, sobre sua ancestralidade, sua cultura e sua intelectualidade. No restante do ano letivo o destaque fica para as narrativas dos colonizadores, suas produções e suas contribuições.

A escola pode ser considerada um dos espaços que interferem na construção da identidade negra, Gomes (2021), nos ensina que:

O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. É importante lembrar que a identidade construída pelo negro se dá não só por oposição ao branco, mas também pela negociação, pelo conflito e pelo diálogo entre pessoas, brancas e negras, envolvidas e comprometidas com o enfrentamento ao racismo. As diferenças implicam processos de aproximação e distanciamento. Nesse jogo complexo, vamos aprendendo, aos poucos, que as diferenças são imprescindíveis na construção da nossa identidade. (GOMES, 2021, p. 25).

Nota-se que por meio do ato de seleção, ao privilegiar, uma identidade como sendo a ideal se constitui como uma operação de poder. É neste contexto que, conhecimento, identidade, poder, raça e etnia ganham seu lugar na teoria curricular e na formação docente. (SILVA, 2019). É de suma importância inserir discussões que visem a temática étnico-racial para reconhecimento de identidades e o respeito ao que há de diferente no outro.

Idealizar um lugar onde a educação vai além da tradicionalidade do currículo e dos livros, onde as crianças possam aprender sobre a riqueza das culturas africanas e afro-brasileiras a professora Barbara Carine Soares Pinheiro criou a Escola Afro-brasileira Maria Felipa. A escola está localizada na cidade de Salvador na Bahia é uma instituição educacional particular de educação infantil e ensino fundamental que desenvolve uma educação afrocentrada e compreende que grande parte da nossa origem ancestral reside na diáspora africana para as Américas.

Ela está voltada à socialização de ensinamentos acerca da África e suas múltiplas culturas e tem a centralidade ao ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em seu currículo. Pinheiro (2023) nos ensina sobre o trabalho com práticas antirracistas que ela desenvolve na escola Afro-brasileira Maria Felipa⁸:

⁸ - Maria Felipa foi uma heroína da independência do Brasil na Bahia. Nascida na Ilha de Itaparica, descendente de africanos escravizados do Sudão, negra, marisqueira, pescadora e trabalhadora braçal, ela liderou um grupo de 200 pessoas, entre mulheres negras, indígenas tupinambás e tapuias nas batalhas contra os portugueses que atacavam a Ilha de Itaparica, a partir de 1822. Liderando um grupo de mulheres e homens de diferentes classes e etnias, fortificou as praias com a construção de trincheiras, organizou o envio de mantimentos para o Recôncavo e as chamadas “vedetas” que eram vigias nas praias, feitas dia e noite, a fim de prevenir o desembarque de tropas inimigas, além de participar ativamente de vários conflitos.

“Quanto às práticas antirracistas, seriam aquelas de reversão do racismo ou de denúncia deste. Na Maria Felipa trabalhamos com crianças da primeira infância e achamos prudente não falar sobre o racismo com elas, apesar de existirem em uma sociedade na qual as vivências racistas atravessam a todo instante. Optamos por falar do poder do nosso povo, do nosso pioneirismo, das nossas produções. As crianças se formam por uma perspectiva de reforço positivo, e não pela negação do que a sociedade racista afirma acerca de nós”. (PINHEIRO, 2023, p. 108)

Diante do exposto, quando é adotada na escola uma matriz curricular que discute a proposição e, além disso, é provocado o interesse do professor em dialogar sobre a temática étnico racial, a partir dos anos iniciais, o papel deste se expande em uma reflexão coletiva, pois ele apresenta novos horizontes para o enfrentamento ao preconceito e as discriminações cotidianas adaptando as suas metodologias para essa abordagem. Portanto, é essencial fazer da educação um lugar de acolhimento, que promova o questionamento, a construção do conhecimento, a valorização da diversidade e o respeito entre todos.

Neste conjunto de circunstâncias, percebo a sala de aula como um lugar ao qual, tem responsabilidade de problematizar as opressões que alunos/as negros/as sofrem a partir de várias formas de saber e conhecer. Quando penso nos professores que foram os alunos de ontem e não tiveram acesso a essa temática, identifico uma ausência de se potencializar este espaço como um lugar de formação. A sala de aula é um local de formação de identidades e de enfrentamento a hegemonia branca e heterossexual. Ela representa, para mim, um ambiente que diz sobre a produção histórica do negro como um objeto da escravidão, que o corpo negro estava disponível para os desejos de pessoas

Maria Felipa, como tantas outras mulheres negras, foi uma grande guerreira apagada e silenciada da história. O nosso intuito em nomear a nossa escola com a sua graça é de homenagear esta grande mulher negra que nos ensinou o valor da resistência e do combate por meio da organização do seu povo, do pensamento estratégico e quilombola. (<https://escolamariafelipa.com.br/quem-somos/#:~:text=O%20nosso%20intuito%20em%20nomear,do%20pensamento%20estrat%C3%A9gico%20e%20quilombola.>) Acesso em: 23/04/2024.

brancas e nossos corpos excluídos de todo tipo de afetividade e protagonismo histórico que culminou na ausência de nossas identidades e subjetividades.

Como professor, pesquisador, homem cis, negro e gay, entendo a necessidade de se discutir valores e perspectivas críticas e antidiscriminatórias para fazer uma educação que perceba a forma de nossas existências. Enquanto aluno, vivi em um cenário escolar cheio de barreiras, que trouxeram implicações na formação da minha identidade. Esse cenário foi engendrado pela branquitude e um contexto racista, misógino e homofóbico. Sujeitos como eu são carentes de ações de combate ao racismo, misoginia e a homofobia, principalmente quando nosso primeiro contato é com a escola e suas formulações políticas de marcadores como raça, gênero e classe social.

Para Teixeira (2023) a branquitude possui uma ideologia perversa que esvazia corpos racializados através da manutenção de poder de uma memória colonial que foi naturalizada. Vivemos em um país estruturalmente racista e, diante desse cenário, a escola não escapa de ser um espaço que precisa romper com essa violência. A educação por ser uma área que carrega marcas estruturais da sociedade precisa se instrumentalizar para ser um espaço de atravessamento de mazelas e combater as discriminações, no sentido expresso por Louro (2018):

“Quando digo atravessar, penso em várias possibilidades implicadas nessa ação, tais como “passar através”, isto é, fazer uso dos próprios obstáculos como um veículo para penetrá-los e superá-los, “percorrer” e também transpor os limites. Isso supõe um movimento de abandono das regras da prudência, da ordem, da sensatez. Isso implica perturbar a familiaridade do pensamento e pensar fora da lógica segura.” (LOURO, 2018, p. 66)

A educação sustenta um discurso de reproduções e práticas hegemônicas que suprime as diversas formas de existência que ali existem. Algumas vezes me deparo com situações onde o aluno/a, professores, supervisores, direção e todos os servidores da escola de um modo geral, não tem o conhecimento para adotar uma ação/prática antirracista ou antidiscriminatória. O exemplo dessa situação, ocorreu em uma escola que eu trabalhei quando um aluno branco fez um comentário em uma aula de Biologia,

onde estavam discutindo sobre a construção do corpo humano. Ouvi quando o aluno disse:

“_ Ainda bem que sou branco, eu não gostaria de ser negro!”

Esta fala ecoou forte em minha cabeça. O que este aluno queria dizer? O que ele sentia? Ele tem consciência desta fala? Como ele pode invalidar uma raça? Percebo que nesse momento, cabe, a intervenção do professor no sentido de entender a fala desse aluno e fazer uma discussão sobre aqueles corpos e indivíduos que historicamente são sujeitos de um contrato de exclusão racial que vem sendo praticado a anos no Brasil. Me pego pensando na formação deste professor em relação a esta temática, de modo que esse possa trazer o diálogo, questionamento, reflexão ou, até mesmo, um discurso que considere uma educação plural onde se reconheça outras formas de pensar e ressignificar as experiências, combater as desigualdades e contribuir para a formação de uma sociedade humanizada.

Quando a educação aborda a temática étnico-racial da população negra e indígena do Brasil, é possível problematizar a existência de um contrato racial. Entendo que esse contrato racial é uma ferramenta que determina a condição de branco e não branco em nossa cultura e também é definido pelo sistema de valores e de instituições criado pela branquitude que legitima e reforça sua hegemonia, principalmente na trajetória educacional, sobretudo o que resulta em consequências do desenvolvimento social de sujeitos, a quem, historicamente, teve tratamento desigual.

Em 1997 o filósofo Charles Mills elaborou a teoria do contrato racial que é um tronco retórico do contrato social da filosofia política (BENTO, 2020). Para Bento (2020):

Partindo da ideia do contrato social da ciência política, ele diz que existe, no mundo, um contrato racial em vigor, que parte da ideia do contrato social, do contratualismo, mas que é muito diferente desse contrato social fundado em abstrações. Pelo contrário, esse contrato racial tem uma historicidade inequívoca e está assentado em vários eventos históricos desencadeados pelo colonialismo, pelo imperialismo europeu sobre África e Ásia. Esse é o processo histórico do qual os europeus brancos emergem como os donos do mundo, a referência de excelência humana. Ele diz ainda que essa eleição da branquitude como parâmetro da humanidade, que o processo colonial

instaura, institui sub-humanidades e subcidadanias dos povos não brancos que se encontram com esse poder imperial da branquitude. (MILLS *apud* BENTO, 2020, p. 44).

Este contrato permite o apagamento e a invisibilização de temas como a educação étnico-racial; educação indígena; educação e gênero e classe social. Nessa perspectiva, pessoas não brancas e que possuem relações assimétricas ao sistema hegemônico, apontam a necessidade de debater a colonialidade da educação e seguir para uma estruturação de uma proposta curricular decolonial.

Neste contexto, repensar a prática pedagógica e analisar as diferenças que atravessam as experiências corporais das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental e buscar a transformação e recriação de um currículo contra hegemônico recorro a categoria política e analítica da interseccionalidade. Essa ferramenta analítica pode nos conduzir para a necessidade de refletir um currículo em constante construção e não acabado e pensar em uma formação docente que toma o conhecimento como resultado de uma reprodução discursiva para a constituição de sujeitos.

A escola na representatividade da ação docente, pode interceder com práticas educativas de caráter reflexivo e crítico, porém, alguns questionamentos são importantes para entender como desafio, pois se torna necessário compreender e problematizar as diferentes expressões da raça, do gênero, classe, sexualidade e outras características, para que possamos entender determinados fenômenos sociais que reproduzem desigualdades. A interseccionalidade é imprescindível para compreender e abordar as complexas desigualdades que os estudantes enfrentam quando estes marcadores sociais são levados em conta.

As práticas educativas assumem uma dimensão importante para o processo de ensino e aprendizagem quando é empregada no universo dos saberes. Porém, essas práticas precisam buscar caminhos que articulem com dimensões humanas, técnica e político social (CANDAU, 2014). Desta maneira é importante destacar que os docentes ao planejarem suas aulas, precisam estar conscientes de que o conhecimento não é único e acabado e necessita ser

interrelacionado com as vivências dos alunos e contextualizado com a realidade política, social e cultural em que estão inseridos.

Em contrapartida, há de se considerar a necessidade de introduzir os estudos de diferentes fenômenos sociais e culturais e articular as ligações que esses fatos possuem para a compreensão geral do tema proposto em sala de aula. Deste modo, para visar a garantia de mecanismos que proporciona o pensar crítico e reflexivo dos alunos em seu desenvolvimento humano, cultural, político e social, Collins e Bilge (2021) nos apresenta a importância de se aliar as concepções dos estudos sobre a interseccionalidade, pois ela pretende investigar como as:

“relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas.” (COLLINS; BILGE, 2021, p. 15-16)

Meu primeiro contato com o termo interseccionalidade foi com a escritora Carla Akotirene e seu livro “Interseccionalidade” (2019). Nessa obra, a pensadora afirma que interseccionalidade é um instrumento histórico e metodológico que nos possibilita trazer à tona experiências de opressão.

O termo demarca o paradigma teórico e metodológico da tradição feminista negra, promovendo intervenções políticas e letramentos jurídicos sobre quais condições estruturais o racismo, sexismo e violências correlatas se sobrepõem, discriminam e criam encargos singulares às mulheres negras (AKOTIRENE, 2019. p 59).

Para Crenshaw (2002, p. 177):

“A interseccionalidade 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 às 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 êxitos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento.” (CRENSHEW, 2002. p. 177).

Entendo que a interseccionalidade é a interação de vários fatores sociais que definem ou caracterizam uma pessoa. Essas interações podem ser sua identidade de gênero, raça, classe social, localização geográfica e idade que são pontos que não as afetam separadamente.

A interseccionalidade e seus marcadores sociais, nos permite analisar as desigualdades e as sobreposições de opressões discriminatórias existentes em nossa sociedade. É um conceito sociológico preocupado com as interações e marcadores sociais na vida das minorias. Conforme Crenshaw (2002) a interseccionalidade diz respeito a necessidade de estudar as sobreposições entre as relações étnico-racial e gênero para compreender certas formas de discriminação que são cotidianas e rotineiras em todos os espaços que se encontre grupos minoritários. Akotirene (2019), analisa que a interseccionalidade pode ajudar a enxergarmos a opressão e combatê-la, reconhecendo que algumas arbitrariedades são mais dolorosas, como as condições estruturais do racismo, sexismo e violências correlatas que decorrem de um padrão colonial responsável por um racismo institucional⁹ (AKOTIRENE, 2019, p. 59).

Debater relações de raça e gênero nos anos iniciais do ensino fundamental implica em construir um ensino pautado na diversidade e respaldado na escuta e no acolhimento das diferenças. Analisar temáticas como raça, gênero, culturas infantis, interseccionalidade e um pensamento decolonial desvendam muitas histórias em aberto, pois asseguram a perspectiva desses sujeitos como atores sociais em seu contexto, que é marcado por desigualdades e diferenças. Distinções que são identificadas nos brinquedos das crianças, que têm cor e nas brincadeiras que apontam o que se espera, seja utilizado pelo menino e/ou pela menina. Os exemplos mostram os marcadores da padronização de uma sociedade capitalista, patriarcal, heteronormativa, cisgênera e racializada. Ao mesmo tempo, tendo em vista a história da sociedade brasileira que é marcada

⁹ - O racismo institucional decorre do racismo estrutural, que reflete nas instituições públicas e privadas de um Estado formado a partir de desigualdades raciais, resultante do regime de produção agroexportador, fundado na escravidão de indígenas nativos das Américas, africanos e seus descendentes. Como bem destaca Almeida (2019), são as barreiras impostas por conta da raça que se materializam em práticas discriminatórias. O termo foi introduzido pelos ativistas Stokely Carmichael e Charles V. Hamilton do movimento *Black Power* no final de 1960 (ALMEIDA, 2019)

pela dominação e violência simbólica de grupos sociais, envolvendo os conceitos de raça, gênero, classe social e idade, poderá motivar novos questionamentos em relação a interseccionalidade e a decolonialidade como lente epistemológica para entender as crianças.

Problematizando as questões de raça, onde o colonialismo do saber pouco evidência as experiências de grupos negros e indígenas, Aquino (2015) nos mostra que limita o horizonte de atuação das crianças negras com as suas transformações da realidade étnico-racial conflitiva na qual elas se deparam, bem como retratam os processos de colonização de suas famílias, visto que a exclusão e a negação de suas identidades produzem condições de subalternidade. Logo, discutir relações de raça nos anos iniciais, torna esse ciclo decolonizador ao entendimento da criança como espaço de resistência, de significação e criação (AQUINO, 2015).

Kilomba (2019) nos convida a pensar sobre:

As denúncias da dificuldade de um sujeito negro construir uma relação consigo, diante do processo alienante de considera-lo outro/a. Processo que gera impacto corporal, traumático, silencioso, ausente. Essa ausência simboliza a posição da subalterna como sujeito oprimido que não pode falar porque as estruturas da opressão não permitem que essas vozes sejam escutadas. (KILOMBA, 2019, p. 47)

Deste modo a temática raça, a partir da interseccionalidade, amplia e adentra nas discussões nos anos iniciais e na infância no sentido de desconstruir os mecanismos de reprodução de poder no âmbito dos diferentes contextos educativos. Diante destas opressões que se tornam cotidianas na escola é importante atribuir significados que abra espaço para a decolonização do saber e do poder.

Perceber raça, gênero e classe social como categorias conectadas às suas ações no interior dos conflitos engendrados no cotidiano escolar, assim como sua considerável complexidade, pode ser um progresso essencial para dar visibilidade às desigualdades que são colocadas durante as aulas de qualquer componente curricular. Tendo em vista que nos deparamos com uma

hierarquização do saber¹⁰ durante as aulas que passa pela ação docente - quase sempre bem intencionada - de não tornar evidente a intencionalidade da aplicação do conteúdo. Para Lélia Gonzalez (1982) o conteúdo ensinado nas escolas precisa ser decolonizado:

“O discurso pedagógico internalizado por nossas crianças, afirmam que a história do nosso povo é um modelo de soluções pacíficas para todas as tensões e conflitos que nela tenham surgido. Por aí pode-se imaginar o tipo de estereótipos difundidos a respeito do negro: passividade, infantilidade, incapacidade intelectual, aceitação tranquila da escravidão etc. [...]. Assim como a história do povo brasileiro foi outra, o mesmo acontece com o povo negro, especialmente. Ele sempre buscou formas de resistência contra a situação sub-humana em que foi lançado.” (GONZALEZ, 1982, p. 90).

Nesse sentido, as relações de poder estão enraizadas no meio sociocultural de processos que proporcionam influenciar as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, por intermédio de atos discursivos e ações político-sociais. Esse debate corrobora para a ponderação da possibilidade de como os professores trabalham com as crianças a lógica das desigualdades e diferenças caracterizadas por normativas de raça, gênero e classe. Dessa forma, é importante que possa insurgir matrizes curriculares com conceitos voltados a questionar os mecanismos de poder, as diferenças e as desigualdades estruturais sobre a congruência de outras referências conceituais.

Conforme Gomes (2019) as relações de poder são difíceis de superar, uma vez que remontam aos tempos da colonização, metamorfoseiam-se e são reeditadas no contexto do capitalismo e das injustiças globais. Imprescindível compreender o que entendemos por colonização e “o alto grau de violência por ela imposto, que permanece de forma estrutural e simbólica até os dias de hoje e recaem, principalmente, sobre alguns sujeitos: as mulheres, os negros e os indígenas são alguns deles” (GOMES, 2019, p. 614).

¹⁰ - Para Bourdieu, (1974) a hierarquização dos saberes “são as diferenças sociais que recobrem as diferenças entre as disciplinas ordenadas segundo uma hierarquia comumente conhecida como disciplinas nobres, secundárias e marginais” sendo as “nobres” disciplinas que fazem o uso da escrita, como principal elemento didático do seu aprendizado (BOURDIEU, 1974, p. 238).

Segundo Meneses (2018):

“A colonização são milhões de seres humanos ‘a quem inculcaram sabiamente o medo, o complexo de inferioridade, o tremor, a genuflexão, o desespero, o servilismo’ como denunciou Aimé Césaire (1955, p. 12). Esta violência, com múltiplos matizes, procurou reduzir o outro colonizado a um ser inferior que habita uma zona de não-ser (FANON, 1952, p. 26), um ser com potencial para ser humano, se convertido e domesticado, pela educação e pelo trabalho, virtudes civilizadoras eurocêntricas. [...] a colonização, enquanto sistema de negação da dignidade humana, simboliza um imenso espaço-tempo de sofrimento, opressão, resistência e luta, aquilo que hoje é designado de Sul global.” (MENESES, 2018, p. 116)

É essa a formação de um projeto colonial, racista e embranquecedor de uma estrutura educacional que já é praticada socialmente em meio às circunstâncias históricas que mantém um racismo estrutural (ALMEIDA, 2019) produtor de opressão e segregação que pratica a invisibilidade e o epistemicídio cultural. Gomes (2021) nos atenta que o racismo estrutural que nos oprime como povo é o mesmo que também oprime pesquisas na área da educação e nos ensina que, sem o seu enfrentamento, não terá o atravessamento de suas práticas sociais. Por isso a importância de tensionar reflexões num contexto onde a norma branca se beneficia do apagamento generalizado de identidades que precisam ser corrigidas e regeneradas e a diferença será sempre subordinada.

Nessa direção considero relevante pensar práticas pedagógicas que desenvolvam nos alunos um movimento de conscientização, resistência e um anseio pela decolonização do saber. Pois pensar em ações que valorizem a presença ativa do negro na sociedade e os seus diferentes modos de ser, viver e saber pode empoderar e dar uma maior visibilidade e o reconhecimento necessário a luta antirracista e antidiscriminatória na escola. A interseccionalidade, ao ser pensada e praticada nos saberes cotidianos escolar, impulsiona movimentos que articulam diferenças e diversidades, colocando-se como protagonistas na educação. Como nos diz Carneiro (1995):

“As pessoas racializadas, buscam, por meio da organização coletiva e circular, uma luta política cotidiana contra o racismo e a discriminação racial e forjam propostas de emancipação social e de resgate da dignidade de todo o povo negro deste país.” (CARNEIRO, 1995, p. 552)

Falar sobre a temática étnico-racial na escola me leva a um movimento de mudança que questiona quais são as alternativas de como escapar dos aparatos coloniais, mesmo que os documentos oficiais imponham restrições. Ao agir como reflexão teórico, metodológica e epistemológica a interseccionalidade retira essa cortina de fumaça de ações práticas que são elaboradas por determinados grupos que se beneficiam com o apagamento de outros. A interseccionalidade nos mostra a complexidade pela qual esses fenômenos da homogeneidade funcionam, de modo que se entenda como o racismo, e tantas outras formas discriminatórias, operam com o interesse de desmobilizar as presenças desses sujeitos nos espaços.

Para esse estudo, elegi o marcador raça como categoria de análise da pesquisa, visto a urgência de investigá-lo dentro de uma perspectiva decolonial e interseccional, sem perder sua interconexão com os demais.

O conceito raça não é um termo fixo ou estático. Para Almeida (2019), ele sempre esteve ligado à ideia de estabelecer classificações, primeiramente para plantas e animais e posteriormente para os seres humanos. Em uma perspectiva histórica, para o autor, a raça opera a partir de dois registros básicos que se entrecruzam e se completam: a característica biológica e a étnica/cultural:

“...como característica biológica, em que a identidade racial será atribuída por algum traço físico, como a cor da pele por exemplo; e 2. como característica étnico-cultural, em que a identidade será associada à origem geográfica, à religião, à língua ou outros costumes, uma forma certa de existir. A configuração de processos discriminatórios a partir do registro étnico-cultural Frantz Fanon denomina racismo estrutural.” (ALMEIDA, 2019, p. 30-31).

O conceito raça sempre vai carregar consigo poder, conflito e decisão, pois trata de um termo relacional e histórico que está atrelado a uma constituição política e econômica das sociedades contemporâneas (ALMEIDA, 2019).

Diante de um cenário histórico que resultou de um período colonial, a ideia de raça estabeleceu o homem europeu, branco como o centro do universo, da razão e da norma social. Esse esquema classificaria os seres humanos e qual grupo social este iria pertencer, gerando segregações entre os diferentes povos.

Desta maneira a classificação dos seres humanos auxiliaria, mais do que um conhecimento filosófico, mas como uma das tecnologias do colonialismo europeu para a submissão e destruição da raça não branca (ALMEIDA, 2019 p. 28).

Sob a perspectiva de uma educação e de um modelo educacional hegemônico, que temos ainda na sociedade brasileira, é importante discutir a história de sujeitos que são silenciados. Como por vezes, suas histórias de vida são aniquiladas por um modelo padrão reproduzido pela sociedade. Desta maneira, debater sobre uma educação decolonial é apresentar a importância de questionar elementos potencializadores do processo formativo e educacional dos indivíduos.

Oliveira e Candau (2010) nos traz a ideia de que a decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. “Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber” (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 24). Argumentando que os pensamentos de diversos povos não europeus seriam atrasados e não civilizados a decolonização cumpre um papel fundamental do ponto de vista político e epistemológico.

Com esses apontamentos sobre a educação decolonial, que pretendo refletir sobre uma perspectiva da construção de caminhos e horizontes para sujeitos que tiveram sua alteridade e humanidade posta em um modo de subtração e uma estruturação das relações que preconiza a valorização, a equivalência e o respeito às diferenças de cada sujeito. É importante pensar uma proposta decolonial que tenha o intuito de produzir uma conduta de pensar desassociado do autocontrole das epistemologias hegemônicas que são forjadas pela branquitude. Branquitude essa que mantém os seus privilégios por meio do silenciamento e da abnegação de diferenças raciais.

Nesse processo a escola se cala frente a construção da universalização da identidade branca, ratificando e naturalizando discursos de superioridade (DIAS *apud* CRICLOW, 2021). A educação, dentro desta perspectiva, estabelece um papel fundamental para compreender a invisibilidade dessas diferenças. De acordo com Cavalleiro (2001):

“Nas escolas, o racismo se expressa de múltiplas formas: negação das tradições africanas e afro-brasileiras, dos nossos costumes, negação da nossa filosofia de vida, de nossa posição no mundo, da nossa humanidade” (CAVALLEIRO, 2001, p.7).

Em vista disso, a sociedade é organizada e estruturada no ideal da raça branca, pois esta representação do humano se dá enquanto norma e seus comportamentos estão ligados à manutenção do racismo. A ideia de branquitude pode ser elucidada como a negação das vantagens estruturais, que são vivenciadas por indivíduos devido a distinção da sua cor, sem perceber ou admitir os privilégios que lhe são atribuídos aos aspectos raciais (PIZA, 2021).

Bento (2022) denuncia práticas de controle social que atravessa gerações e altera pouco a hierarquia das relações de domínio incrustadas nas instituições, seja pública ou privada. Esse é o fenômeno da branquitude e “sua perpetuação no tempo se deve a um pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios” (BENTO, 2022, p. 18). Soma-se a isto, que:

“Esse pacto da branquitude possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o “diferente” ameaçasse o “normal”, o “universal”. Esse sentimento de ameaça e medo está na essência do outro e da forma como reagimos a ele. Tal fenômeno evidencia a urgência de incidir na relação de dominação de raça e gênero que ocorre nas organizações, cercada de silêncio” (BENTO, 2022, p. 18-19).

A instituição escola, dessa maneira, é um ambiente que, ao longo dos anos, culturalmente vem construindo sua educação em discursos embasados em uma branquitude normativa. Por isso, se torna um terreno conveniente para desenvolver tais investigações. Na visão de Foucault (1996), “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 1996, p.44). Tendo em vista que existe uma multiplicidade de discursos que existe no ambiente escolar é importante perceber a educação como um ato político que indica um caminho para o desenvolvimento de alguns processos que leve a cidadania, pela construção de conhecimentos e reflexões de uma forma

crítica acerca das relações de saber e poder que estão introduzidos nos discursos.

A escola é um importante espaço para a socialização e possui uma pluralidade de vivências que é primordial na construção das nossas identidades. Importância essa que se dá também na formação identitária do sujeito. Nessa perspectiva o ambiente escolar manifesta uma compreensão de pertencimento a um grupo social. É indispensável entender que a construção da identidade branca vai se alicerçando no mesmo período histórico, de forma simultânea a configuração da identidade negra, com base no entendimento de que existem diferenças que irão construir um “outro” (MUNANGA, 2009). Em vista disso, a cor da pele se torna um marcador significativo que materializa determinados discursos, os quais fazem operar as distinções raciais e as hierarquias que se organizam socialmente (HALL, 2013).

Algumas implicações sobre a branquitude na educação é a realidade histórica, política, social e economicamente fabricada e estruturada de forma a naturalizar a inferioridade racial, por meio do processo de embranquecimento/branqueamento de algumas identidades. Dias (2021) nos mostra que a terminologia da branquitude é observada na literatura enquanto sinônimo de branquidade. Entretanto, Piza (2002) evidência que há distinções entre tais termos, pois a branquitude se abre para falar sobre o racismo, porém, nega as existências das vantagens estruturais. Já a branquidade, no que lhe concerne, não aceita discutir e reafirma, legitima e busca manter as desigualdades raciais, pois acredita em uma suposta “superioridade” racial em relação aos negros (DIAS, 2021, p. 16).

Piza (2002), confirma que a branquitude repercutiu em um modelo universal de um padrão de normalidade onde estão inseridas pessoas brancas sustentando um discurso que não reflita sobre seus privilégios. O silêncio que foi naturalizado e reforçou a invisibilidade racial não está relacionado, apenas com o que não é falado, mas ao que é rejeitado, ignorado e esquecido pela manutenção de um exercício do poder branco (BENTO, 2005). Em vista disso, a naturalização de um discurso que estabelece a problemática racial impercebível a branquitude, dificulta o enfrentamento ao racismo que não rompe com o silenciamento que o antecede.

Acrescenta-se que o lugar ocupado pela população negra e preta acarreta consequências que não foram experienciadas por pessoas brancas, pois está relacionado ao modelo natural e idealizado da aparência humana (PIZA, 2002). Quando me refiro a esse lugar social designado ao sujeito branco - o qual perpassa uma construção estrutural - é preciso pontuar a respeito da permanência das distinções em virtude do silenciamento de diferentes privilégios, que atenuam essas desigualdades e que mantêm, enquanto foco das discussões raciais, o sujeito negro como único responsável por tornar-se esse “outro”. (BENTO, 2002).

Frankenberg (2004) nos mostra oito elementos estruturais da branquitude:

1 É um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial. 2 Branquidade é um “ponto de vista”, um lugar a partir do qual nos vemos e vemos os outros e as ordens nacionais e globais. 3 A branquitude é um *locus* de elaboração de uma gama de práticas e identidades culturais, muitas vezes não marcadas e não denominadas como nacionais ou “normativas”, em vez de especificamente raciais. 4 A branquitude é comumente redenominada ou deslocada dentro das denominações étnicas ou de classe. 5 Muitas vezes, a inclusão na categoria “branco” é uma questão controversa e, em diferentes épocas e lugares, alguns tipos de branquitude são marcadores de fronteiras da própria categoria. 6 Como lugar de privilégio, a branquitude não é absoluta, mas atravessada por uma gama de outros eixos de privilégio ou subordinação relativos; estes não apagam nem tornam irrelevante o privilégio racial, mas modulam ou modificam. 7 Branquidade é produto da história, e é uma categoria relacional. Como outras localizações raciais, não tem significado intrínseco, mas apenas significados socialmente construídos. Nessas condições, os significados da branquitude têm camadas mais complexas e variam localmente e entre locais; além disso, seus significados podem aparecer simultaneamente maleáveis e inflexíveis. 8 O caráter relacional e socialmente construído da branquidade não significa, convém enfatizar, que esse e outros lugares raciais sejam irrealis em seus efeitos materiais e discursivos. (FRANKENBERG, 2004, p. 312-313).

Com base nestas tensões nas condutas sociais, penso na possibilidade que a branquitude decorre quando pessoas brancas tomam sua identidade racial como norma e padrão, portanto, outros grupos ficam marginalizados e inferiorizados. Buscando compreender o processo de construção de identidade branca e da herança do branqueamento na sociedade, Bento (2022), aponta seu olhar para desigualdades raciais que se constituem nas instituições para discutir sobre a ideia do pacto narcísico.

Essas reflexões me conduzem a pensar como a branquitude, e seus padrões, se fazem presentes também nos corpos, em especial, negros. Almeida (2019), destaca que o projeto liberal-iluminista não tornava todos os homens e mulheres iguais e, tampouco, considerava que todos fossem reconhecidos como seres humanos. Nesta ocasião o colonizador definiria quem seria considerado “gente” e “não gente” esse entendimento foi baseado em estruturas escravagistas e nos corpos destas pessoas.

Apoio-me em Daolio (2012) para afirmar que o corpo não é um dado meramente biológico é por meio dele que são as interações com o mundo e sua natureza social. O que define o corpo é o seu significado e o fato dele ser produto da cultura. É neste contexto que Daolio (2007) pode afirmar que o corpo é uma construção cultural, já que cada sociedade se expressa diferentemente por meio de seus corpos. Todo sujeito, mesmo inconsciente desse processo, é portador de especificidades culturais, que são marcadas no seu corpo. Pois nessa perspectiva entendemos que o corpo é construído socioculturalmente com suas características biológicas, mente e razão.

Foucault (2012), entende o corpo como uma superfície material, porém é moldável/transformável pelas relações de poder que são históricas. Pode-se dizer que o corpo está, diretamente, mergulhado em um campo político onde as relações de poder tem um alcance imediato sobre ele. Elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais (FOUCAULT, 2012, p. 25). Analisando o corpo em uma perspectiva foucaultiana me pego em ideologias e a discursos que permeiam o meio social. É importante pensar nas relações de poder e como elas abordam o sujeito em sua constituição social, compreendendo que o poder é constituído historicamente. Mendes e Figueira-Borges (2017) afirmam que o corpo negro está inscrito em uma cadeia de poderes, assumindo uma posição de submissão em relação a discursos dominantes e devendo seguir regras construídas socialmente.

Pensar um corpo negro e em sua história pressupõe em preocupar com as construções identitárias, padrões de comportamento e perspectivas que descentralizam a compreensão de todo tipo de relacionamento de um corpo racializado. Foucault (1996) aponta para a importância de se analisar o sujeito

mediante suas indagações por seus discursos científicos, religiosos e moralistas. Pois, é nas práticas sociais que os sujeitos se constituem subjetivamente suas identidades de gênero e raça e por meio de instâncias histórico-discursiva que evidenciam exercícios de poder e práticas de resistência que vão materializar na comunicação e em seu corpo.

A trajetória escolar pode trazer diversas marcas na vida dos discentes através de impressões e representações sobre o próprio corpo que se articula com as suas experiências dentro e fora da escola. Conforme Gomes (2002), essas pessoas, na sua maioria mulheres negras jovens, as experimentações “com o corpo negro e o cabelo crespo não se reduz ao espaço da família, das amizades, da militância ou dos relacionamentos afetivos” (GOMES, 2002, p. 41). O corpo e o cabelo neste contexto, aparecem como suporte de identidade e um forte ícone identitário e estão intimamente associados a estratégias individuais de construção da identidade negra (GOMES, 2002).

A cultura dita normas em relação ao corpo, às quais o sujeito tende a conformar-se com as punições e recompensas, até o ponto destes padrões de comportamento apresentarem-se naturais quanto ao seu desenvolvimento (RODRIGUES, 1986). Partindo dessa compreensão cultural, onde o corpo negro existe para além do projeto colonizador, reconhece-se através de um conjunto de práticas culturais que revelam uma visão de mundo para além do eixo europeu. Desta maneira, penso que o corpo negro é constituído a margem da generalização constituída por conceitos eurocêntricos e da branquitude.

O olhar eurocêntrico sobre o corpo aciona estas constituições de brancura nos processos de afirmações identitárias. Naujorks e Silva (2016), destaca quatro características dos processos identitários: “1) a identidade é produzida a partir das relações sociais; 2) essa produção envolve processos cognitivos e afetivos; 3) ela envolve tanto indivíduos quanto coletividades; e, ainda, 4) implica em processos de reconhecimento e diferenciação social” (NAUJORKS e SILVA, 2016, p. 139). Entender a identidade como um conjunto de processos cognitivos e afetivos, me esbarro com corpos racializados que foram marcados pela subalternidade e escapam a prerrogativas naturais de onde eles se localizam. O corpo negro traz características anatômicas e fenotípicas que os diferencia de outros.

Com essa leitura de corpo foi praticada um atravessamento não só do conceito, mas também o de raça para entender como se deu o processo de escravização desses, dentro de um desenvolvimento contextual e histórico de um regime colonizador. Analisar a construção do corpo negro nos mostra que sua identidade é construída historicamente a partir da instauração de “anormalidades” de sujeitos em suas práticas sociais. Pensar que um corpo negro é alvo de racismo pelo seu fenótipo e seus traços físicos característicos, reforça o que diz Pimenta (2021), quando afirma que a raça opera como a produção da falta, do não-ser. Pois ela justifica a presença de marcações de violência e do racismo e constrói uma imagem de uma humanidade destruída pela produção de uma força hostil contra corpos negros.

Nessa perspectiva quando pensamos o que pode um corpo negro, devemos entender como foi a ruptura com suas histórias e seus marcadores culturais, visto que esses passaram por um processo castrador que busca até hoje o seu apagamento. Para a demarcação da colonização nas Américas, os corpos negros escravizados não podiam expor seu passado cultural e sua existência. Suas memórias foram menosprezadas e seu corpo imposto ao trabalho. Desta maneira, várias estratégias de dominação foram desenvolvidas. Dentre elas o esquecimento forçado ou a proibição da prática de ritos ou demais formas viver e reviver suas ancestralidades (DUMAS, 2019).

Corroboro com Dumas (2019), quando trata da diversidade étnica, dos papéis sociais, das práticas ritualísticas ou artísticas, suas gestualidades e movimentos do cotidiano e qual a sua percepção e concepção do seu corpo que não pode ser apagada da sua memória pessoal e social. Os corpos negros, dentro da sua expressão e na sua percepção, são corpos africanos com suas marcas e sua ancestralidade que foram reconstruídas e ressignificadas em solo brasileiro (DUMAS, 2019).

No Brasil o corpo negro é sobretudo o protagonista de um fenômeno que expressa na diáspora insurgente e resistente. Os sujeitos negros causam um debate em torno de sua construção social, pelos modos e possibilidades, por onde transitam, como são lidos. Nesta ocasião penso em aspectos da natureza formativa, como o passado histórico e ascendência étnica, como essas formas de cultura que são consideradas nas construções curriculares podem ajudar

para uma educação mais inclusiva e substancial de crianças negras das escolas da rede municipal.

Parto do pressuposto de que o currículo hoje possui mais ausências que presenças de determinados elementos raciais, de gênero e classe na sua estrutura curricular da educação básica e do ensino superior. Em outras palavras são consequências significativas que afetam na formação dos alunos, na construção de sua identidade e reconhecimento de padrões de comportamento dentro da sociedade. Na visão de Silva (2004) a relação entre desigualdade e poder também é percebida na educação:

“Tornou-se logo evidente, entretanto, que as relações de desigualdade e de poder na educação e no currículo não podiam ficar restritas à classe social. Como análise política e sociológica, a teoria crítica do currículo tinha que levar em conta também as desigualdades educacionais centradas nas relações de gênero, raça e etnia. Ainda mais importante era descrever e explicar as complexas inter-relações entre essas diferentes dinâmicas de hierarquização social: não se tratava simplesmente de somá-las. Tal como ocorrera com a classe e com o gênero, as teorias críticas focalizadas na dinâmica da raça e da etnia também se concentraram, inicialmente, em questões de acesso à educação e ao currículo. A questão consistia em analisar os fatores que levavam ao consistente fracasso escolar das crianças e jovens pertencentes a grupos étnicos e raciais considerados minoritários.” (SILVA, 2004, p. 99.)

Nesse panorama sugere-se que o currículo seja um processo pensado através de uma expressão que defenda uma alteridade e compreenda a pluralidade e o confronto de perspectivas culturais que uma matriz curricular pode ter.

4 - O DEBATE SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA SANKOFA

“A professora, o professor, é um portal que une as memórias e os conhecimentos do mundo antigo à construção do mundo que está por vir.” (PINHEIRO, 2023)

A escola é um campo de produção e apropriação de conhecimento e acredito que este espaço não deve negar ao seu público e a população de um modo geral o direito de que é de todos conhecer o repertório cultural de um povo. Ela constitui um ambiente que expressa também o confronto oriundo de concepções curriculares e propostas formativas que se reafirma como local de embates políticos, de disputas acerca das diferentes perspectivas de educação e cuidado. É nesse pensar que a escola Sankofa reconhece a necessidade de buscar novos olhares para questões relevantes do seu cotidiano e que estão estritamente vinculadas ao seu PPP e Regimento como documentos que expressem o desejo de sua comunidade escolar (PPP ESCOLA SANKOFA, 2014).

Assim, apresento neste capítulo as categorias de análise sobre as relações étnico-raciais possibilitadas pela leitura dos documentos normativos da Escola Sankofa, o PPP e o Regimento escolar; pela observação participante e pelas entrevistas com os dois professores. São elas: 1) os documentos normativos; 2) Currículos, conteúdos e propostas didáticas; 3) Livro didático e planos de aulas; 4) Identidade, corpo negro e racismo; 5) Formação continuada e desafios. Estas categorias serão analisadas à luz do referencial teórico aqui discutido.

4.1 – Documentos normativos e as relações étnico-raciais da Escola Sankofa: BNCC, Percursos curriculares da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMEBH), PPP e Regimento Escolar

Estes documentos se apresentam como orientadores curriculares e serão sempre um campo de disputas, porém, é importante dialogar sobre as contradições trazidas por eles para a formação e prática docentes. A BNCC

atualmente é o principal documento normativo da educação brasileira e os Percursos Curriculares para a Rede de Educação do Município de Belo Horizonte (REMBH).

Quando questiono os professores qual é a percepção que eles têm sobre estes documentos a professora Tereza fala o seguinte:

“Nossa eu tenho uma crítica tão grande a socialização desses documentos como a BNCC por exemplo. Nós não tivemos um encontro obrigatório para discutir este documento. Enquanto Prefeitura, enquanto instituição que convoca os professores não teve nenhum convite ou comunicado para uma formação. Então o que eu conheço da BNCC foi o que li individualmente e acredito que é preciso um curso de formação para os professores e gestão escolar. Quando eu estava na coordenação da escola a gente fazia um trabalho mais voltado para o coletivo e tinha esse olhar para o planejamento para discutir as proposições do componente História, que tem uma das capacidades relacionadas a respeito às diferenças. Então eu conheço a fundo por estar à frente da coordenação. Portanto, eu te diria que a falta de uma formação para esse documento oficial, pois não se discute muito sobre questões étnico-racial e quando olho a minha prática me embaso nas leis. Por que é a sua prática que vai te transformando durante todo esse tempo. E com a minha leitura não identifiquei o estímulo para um trabalho valorizando as pessoas não brancas na BNCC. E acredito que por ser um documento nacional deveria ter uma maior valorização e uma representatividade da população negra que é a maior em nosso país.” (TEREZA, entrevista, dezembro de 2023)

A BNCC é mais do que um conjunto de diretrizes educacionais e curriculares ela deveria ser um farol que guia o futuro da educação brasileira. A professora Tereza problematiza os impactos de um documento que visa a universalização dos conhecimentos e como esse dispositivo legal tem a clara tentativa de padronizar o currículo e o trabalho docente. Percebo a ausência de uma reflexão sobre os impactos das reformas educacionais nas políticas públicas educativas e, principalmente, para a formação docente que sofre com muitas contradições dessa reforma educacional. A docente mostra uma preocupação em articular seus conhecimentos e leituras que valorizam pessoas negras em uma proposta curricular que tem uma base epistemológica voltada a padronização e não garante uma formação humana.

Já o professor Nelson, assim responde:

“Falando do currículo daquilo que é ofertado dentro da matriz curricular de Belo Horizonte tenho muitas críticas porque ele é muito fragmentado, eu sei que é uma proposta nova que surgiu na pandemia que a ideia era articular o saber e o conhecimento. Mas ainda assim, a proposta de currículo ainda está muito longe daquilo que é real. Eu sei

que o currículo é para trabalhar com a realidade, pra unificar e apontar todas as realidades sociais, mas acredito que ele é muito distante, ainda daquilo que é real e podemos executar. Tanto que eu desafio achar algum professor que não tenha adaptado o currículo. Nós não conseguimos desenvolver o currículo na sua integralidade, fazemos uma adaptação de acordo com o que percebemos das demandas dos alunos e com as necessidades da comunidade. Eu percebo que no currículo aparecem as questões étnico-raciais, não de uma maneira interdisciplinar, mas de uma maneira isolada. Consigo observar que esta temática se apresenta nos currículos de História e Geografia nos anos iniciais e tem mais evidência nos 5º anos. Na educação física aparece nas brincadeiras e jogos de matriz africana e indígena, mas muito solto e isolado da proposta e trabalha apenas uma habilidade e o professor teria que ter um olhar crítico e com uma boa formação com esta temática para aplicar e desenvolver algumas atividades em aula. Não seria todo professor que conseguiria debater este assunto da maneira que está na BNCC. No conteúdo de Língua Portuguesa não aparece, não se evidencia nenhuma questão racial, mas se o docente traz o olhar dele, pode haver uma interpretação, porém, escrito e documentado não tem. Percebo que a lei impactou pouco na mudança de perspectiva da relação e da estrutura como um todo. Os documentos da escola trabalham de maneira isolada e eu e a Tereza adaptamos essas habilidades e competências para serem levadas para os alunos, pois se não fosse o nosso olhar mais crítico, seria mais complicado apresentar essa temática e desta maneira conseguimos debater esse assunto dentro de textos literários de autores negros, pois temos esse cuidado de levar essa representatividade para as aulas.” (NELSON, entrevista, Dezembro de 2023)

O relato do professor Nelson, ao considerar os Percursos Curriculares e a BNCC reflete uma proposta curricular regulamentada que se distancia da realidade escolar e o contexto social dos alunos. Desta maneira o docente, em parceria com a professora Tereza, adapta os conteúdos com o objetivo de levar novos ambientes de aprendizagens para estas crianças, pois trabalhar com um modelo curricular padronizado imposto pela legislação fragmenta uma visão superficial de mundo, além de limitar a diversificação de temas de estudo. Quando o professor fala sobre trabalhar com a realidade social a BNCC é lacunar, pois ela traz informações genéricas sobre questões ideológicas no que tange às nossas matrizes afro-brasileiras e indígena. Percebo que a BNCC e os Percursos Curriculares, em suas essências não proporciona um debate antirracista e promove um esvaziamento de uma educação para as relações étnico-raciais e fortalece a manutenção de concepções conservadoras da educação.

Pensar o que a BNCC representa hoje para a educação nacional é discutir sobre evidências e conceitos de um currículo e suas práticas em um cenário em que há uma preocupação com a homogeneização da educação e a

falta de autonomia da escola e do professor. A sua construção (2016; 2017) foi marcada por uma grande repercussão e discussões, em um período de importantes mudanças políticas no país. Uma elaboração rápida, com pouca margem para a participação dos professores, pensadores e críticos da área da educação. Embora a falta de profundidade da BNCC e da matriz curricular da REMBH, para com o tema das relações étnico-racial, seja um ponto de crítica dos professores entrevistados, ela também não exclui das diretrizes já pré-estabelecidas para esse trabalho. Os docentes entendem que podem trabalhar com essa temática desenvolvendo tudo o que está preconizado nela.

Já o PPP é o instrumento balizador para a atuação da instituição de ensino e expressa a prática pedagógica de uma escola dando direção à gestão e às atividades educacionais. Planejar o desenvolvimento da escola é a condição primeira e imprescindível para que sejam traçados os programas e suas intervenções de forma responsável e consciente. Isso pressupõe que o projeto pode e deve atender às dimensões política e pedagógica que lhes são atribuídas, pois este documento abrange os desafios de enfrentamento das desigualdades, incluindo as de origem étnico-racial.

Por sua vez, o Regimento Escolar é um documento normativo e elaborado pelo coletivo escolar, tendo por base a sua proposta pedagógica. Este documento envolve o conjunto dos dispositivos que definem os ordenamentos básicos da estrutura e funcionamento da escola, estabelece as diretrizes administrativas e as orientações para a vida escolar, consubstanciados na legislação vigente. Nele é registrado todo o funcionamento, estrutura, organização e normas de uma instituição de ensino. As regras regem as esferas administrativa, didática, pedagógica e disciplinar da escola. O documento serve como um condutor de direitos e deveres de todos que fazem parte da comunidade escolar.

É muito importante que o Regimento esteja em conformidade com as leis do país – em especial a LDBEN/96 – bem como com as legislações estaduais e municipais. Deve também estar alinhado à BNCC e ao PPP da escola. Para além do aspecto burocrático, este documento, tem um papel fundamental no dia a dia da escola. É ele que guiará as ações a serem tomadas nas mais diversas

situações das rotinas da instituição. É fundamental que ele seja flexível e que receba atualização de tempos em tempos. Assim, seu conteúdo se manterá sempre atual e conseguirá refletir, de fato, as práticas e processos adotados pela escola.

Esses documentos trazem grande contribuição para que os professores possam mapear e conhecer a realidade da escola e dos sujeitos da educação, identificar a concepção de educação, os conteúdos a serem trabalhados, os métodos avaliativos dentre outras ações pedagógicas. Em síntese, orientam o trabalho pedagógico da instituição, que em grande parte, está sob responsabilidade dos professores. O professor exerce a função de formar os alunos como sujeitos críticos, autônomos e participativos, ampliando suas oportunidades de participação dentro e fora da comunidade escolar. Posto isto, o docente é parte importante nesse processo e participa de forma ativa sem negligenciar o seu papel no espaço escolar.

A participação dos professores é um procedimento chave numa organização escolar e o seu envolvimento interfere no poder de decisão que passa a ser compartilhado pelo coletivo e deixa de estar centrado unicamente na gestão. Sua colaboração na reconstrução do PPP é conquistada como o princípio da gestão democrática e assume contornos normativos. O professor, portanto, não deve omitir-se deste processo de (re)elaboração, visto que o fazer pedagógico está, em grande parte, sob sua responsabilidade, além disso, ele é um agente formador e sua prática de ensino contribui de forma direta no desenvolvimento dos alunos. Porém, se a ideia do PPP é levar em conta a especificidade de cada escola no processo de ensino e aprendizagem, adaptar ações e metas externas não vão ajudar no diálogo com as necessidades do contexto em que a sua escola está inserida.

Acredito que não dá para copiar modelos, pois nenhuma escola é igual a outra e não dá para vir um agente externo e observar tudo o que acontece por todo mundo. O PPP deve ser pensado coletivamente, se não for assim, perde suas características de um trabalho coletivo. Eventualmente, uma assessoria educacional teria um olhar para as identidades da comunidade e o seu território. Escrever este documento sem pesquisa ou pertencimento àquele lugar é uma

consequência de tratá-lo como ato protocolar. A consultoria tem um olhar externo e deve considerar diversas diretrizes, matrizes curriculares e operacionais de nível nacional, estadual e municipal. Entretanto, tira a oportunidade de a escola ser autora do seu processo de protagonismo com este documento.

O PPP traz a localidade e as especificidades da escola é importante que ele busque evitar discordâncias nos conteúdos trabalhados em sala de aula. Temas como racismo, homofobia e desigualdade social não devem ser evitados. Embasar a discussão com dados do contexto escolar e possibilitar a participação de todos serve para justificar os princípios adotados, principalmente junto a participação das famílias em reuniões pedagógicas para encontros formativos da comunidade. Desta maneira os “assuntos polêmicos” perdem força e não possibilitam um maior diálogo, entretanto, tabus precisam ser quebrados!

A construção de um PPP estrutura as intencionalidades e os propósitos da escola. Mas além de ser guia para a formação é um indicador que deve apontar as necessidades de conhecimento e saberes de uma sociedade. A escola deve estabelecer em seu PPP a relação entre professor e aluno, como mais igualitária e dialógica, onde estas conexões possam transmitir o conhecimento com clareza e intencionalidade e o professor não se coloca como o detentor de todo saber, mas aquele que orienta percursos de pesquisa e descoberta da aprendizagem e da informação.

Após uma leitura atenta para a coleta de dados desta pesquisa, realizei uma análise documental sobre o PPP e o Regimento da escola que estão em vigência. Os documentos buscam desenvolver uma metodologia acreditando na educação como direito e a escola como um espaço democrático e de possibilidades de organização dos conhecimentos, socialização das culturas, construção de valores, lugar da dúvida, do questionamento e do conflito (PPP ESCOLA SANKOFA, 2014).

Percebi que no texto de justificativa do PPP da escola não são apresentados os desafios e a necessidade de se elaborar condições objetivas para um pensamento crítico voltado para a realidade daquela região. Os objetivos gerais estão focados em metas de aprendizagem e avaliação por trimestre e segue um padrão de ensino pautado em uma adequação legal.

Identifiquei que este documento elege 4 eixos que orientam o trabalho dos professores (1 - Diversidade: convivência com o outro e o ambiente; 2 - Trabalho coletivo; 3 - leitura e escrita como pilar de todas as áreas; 4 - Integração família/escola). Analisando os eixos que orientam o trabalho dos professores, o que mais me chamou atenção foi o da Diversidade. Segundo o PPP, este eixo vai trabalhar a convivência com o outro e com o ambiente, buscando um debate que as diferenças não podem ser um instrumento que fomente a violência e a intolerância (PPP ESCOLA SANKOFA, 2014).

Apesar da definição deste eixo, identifico algumas contradições nesse documento, pois o PPP da instituição, juntamente com a proposta curricular não tem em suas proposições orientações para um trabalho relacionado a questões étnico-racial, gênero e classe social com todos os componentes curriculares. Apenas no componente de Educação Física encontrei alguma referência quando o documento se apoia nas palavras escritas pelo professor Tarcísio Mauro Vago (2009), que nos ensina e nos leva a questionamentos sobre esse recorte social. O documento cita as palavras do autor:

A escola possui características próprias, produz conhecimentos e cultura (cultura escolar). "É com essa cultura que a escola interfere decisivamente na história cultural da sociedade, assumindo, dentre outras, uma tarefa política de participar da construção histórica de uma sociedade igualitária, justa, solidária e fraterna, sem dominação de classe, de gênero, de raça ou de etnia" (VAGO, 2009 *apud* PPP ESCOLA SANKOFA, 2014, sem página).

Entretanto, o documento não explicita como a cultura escolar dessa instituição enfrenta esses problemas, como as desigualdades raciais e sociais presentes na sociedade e na localidade da escola, não propõe um debate como a formação de identidades, visto que as crianças passam um bom tempo no ambiente escolar que é um espaço de interação e vivência entre os diferentes tipos de sujeitos que estão ali.

Analisando o Regimento Escolar procurei compreender de que forma a Escola Municipal Sankofa orienta as políticas educacionais no trabalho dos professores com as relações étnico-raciais dentro de uma perspectiva de uma educação antirracista com base no que preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais e as Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Nesta perspectiva o Regimento não discute e não leva a comunidade escolar um debate sobre a diversidade étnica do Brasil e não tem consonância com a legislação e normas educacionais vigentes de combate a uma educação antirracista e antidiscriminatória, com o que orientam as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira. Tentei localizar no documento termos específicos como raça, negro, indígena e nenhum deles consta no documento o que já apresenta um sinal de apagamento da questão. Diante desse contexto o Regimento escolar reforça um discurso que se apresenta socialmente em nosso país, de uma cultura etnocentrada e branca construída em padrões e valores europeus.

De acordo com as alterações da legislação o Regimento deveria ser sempre atualizado. A sua alteração é importante e deve se submeter às mesmas modificações das normas vigentes. Trata-se de um documento orientador das condutas e procedimentos legais da escola e estabeleça concepções que sejam direcionadoras para uma educação com condições de igualdade para todos. A escola deve ser percebida como um espaço que favorece a discussão dos conhecimentos históricos acumulados pela sociedade. É através dessa construção coletiva que teremos uma organização capaz de efetivar uma educação de qualidade, gratuita e para todos, além de formar cidadãos críticos capazes de transformar a sua realidade. Dessa forma, considero que o Regimento Escolar é essencial para uma instituição educacional que busca a qualidade do ensino numa perspectiva democrática.

Gomes (2021), nos ensina que as licenciaturas fazem escolhas de temáticas sociais e culturais que entram em seu programa de formação. A escola ao exercer sua função social em fazer uma conexão entre os documentos normativos e oficiais, pode se apropriar, utilizar, compartilhar e semear esses preceitos para toda a comunidade escolar. Nesta ocasião, a gestão escolar, professores, alunas/os e comunidade, são os responsáveis por tecer esses documentos e escolherem o que incluir e o que excluir. As questões étnico-raciais, gênero e de classe são temáticas que ainda se encontram omitidas, dissimuladas e silenciadas (GOMES, 2021).

Compartilho com esse pensamento de Gomes, pois quando fazemos a leitura de um currículo que esteja conectado com a vida dos alunos e os saberes que circulam na sociedade em que elas vivem, entendo o desejo e o compromisso desta escola com o protagonismo infantil. Porém, se este comprometimento não está valorizando os diversos saberes e as experiências desses sujeitos, ele está fortalecendo e reconhecendo uma matriz hegemônica e um projeto de branqueamento que deixa de lado a valorização da diversidade.

O PPP e o regimento da Escola Sankofa se encontram desatualizados, mas o fato de o pesquisador solicitar esses documentos, já mobilizou a direção para que haja uma atualização nos mesmos. Em conversa com a gestão atual da Escola Municipal Sankofa, fui informado que, neste momento, está sendo elaborado um plano de convivência¹¹ por uma empresa terceirizada e que a gestão escolar - direção, supervisão e professores - estão participando de cursos de formação para realizar um plano de ação e a atualização do PPP.

Estes documentos nunca serão registros acabados, mas sempre será, o ponto de partida da construção, reconstrução, adequação e estruturação de uma escola com perspectivas atuais, que possibilite o diálogo com a diversidade. Vale ressaltar a importância do caráter coletivo de sua elaboração em um processo sempre aberto a mudanças, tendo em vista, que com o passar dos tempos algumas práticas precisam ser revistas e modificadas, pois a cada momento surgem diferentes necessidades. Partindo desses processos de renovação, a escola pode, no seu coletivo alcançar um nível mais elevado de parceria nas decisões coletivas e avanços nos processos de ensino e aprendizagem.

Desse lugar de pesquisador, enxergo ser este o momento de reformular o PPP e o Regimento Escolar, por serem documentos com necessidades

¹¹ - Um plano de convivência é um documento que concretiza a organização e o funcionamento da escola com relação à convivência, estabelecendo as linhas gerais do modelo de convivência a ser adotado na escola, os objetivos a serem alcançados, as normas que o regulam e as ações que serão realizadas nessa área para o alcance dos objetivos. É elaborado com a participação de todos os atores da comunidade escolar e visa fomentar a convivência respeitosa, a prevenção e mediação dos conflitos, a redução da violência e do bullying e a melhoria da qualidade do clima escolar.

pedagógicas de combater uma gama de conflitos étnico-raciais nas suas relações cotidianas e seus desdobramentos dentro e fora do espaço escolar. A escola é um espaço movido a produzir uma revisão não só de conhecimentos, mas, também, de valores e posturas. Quando olhamos para um contexto de avanços que demarcaram a história de lutas de raças, etnias, ainda é notável o silêncio que permeia a necessidade de despertar o interesse de professores na concretização de um trabalho com as questões étnico-raciais. Sob essa perspectiva a preocupação que delineia a necessidade de discutir, refletir e vivenciar a parte principal e essencial do PPP a escola deve garantir em seu currículo o espaço para a construção de relações étnico-raciais com as mais variadas manifestações da diversidade.

Nesta circunstância, a escola que foi pesquisada, tem enfrentado grandes desafios no que se refere a construção de um currículo que dê conta de legitimar esta diversidade, a alteridade, as especificidades e a formação dos professores que atuam com suas crianças. A partir do entendimento que esta organização permite uma troca de experiências e aprendizagens diversas, entendo que esta instituição precisa se abrir para a realidade das crianças, principalmente as negras, que está inserida em um contexto social do qual a escola também faz parte e assumir uma dimensão política que reflita em sala de aula.

4.2 – Currículo, propostas didáticas e relações étnico-raciais

Voltar o olhar para uma prática curricular me permite pensar estratégias de resistência para além dos documentos normativos que ditam o que deve ser ensinado e o que deve ser aprendido. A BNCC e os Percursos Curriculares da REMBH, trazem em sua disposição muitos elementos comparativos com outras leis que regulam a educação brasileira, no entanto, existe uma contradição entre a definição apresentada e o real desenvolvimento proporcionado. Sua estruturação prioriza os conhecimentos técnicos relacionados à Língua

Portuguesa e Matemática, que são conteúdos considerados como essenciais para a formação do sujeito.

Mas quando evidenciamos alguns componentes como História e Geografia que são classificadas dentro da área de ciências humanas, essas propostas se eximem de apresentar proposições para uma educação étnico-racial, entre outros saberes relacionados aos direitos humanos. Isso se justifica quando o documento apresenta “temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (BRASIL, 2018, p. 19).

A inclusão da temática Educação para as Relações Étnico-raciais é parte obrigatória do currículo desde 2003. Com a aprovação da BNCC em 2018 e a criação dos Percursos Curriculares da REMBH em 2020, é importante entender como esta obrigatoriedade está sendo concebida nas matrizes desta escola e sendo trabalhada essa discussão nas aulas. A BNCC deixa compreensível que o principal objetivo dessa temática é combater o racismo. As discussões relacionadas à população negra no documento fazem menções aos conteúdos de todos os componentes curriculares. Contraditoriamente, a matriz curricular desta escola é muito sutil ao tratar dessas relações.

Entretanto, quando se analisa as competências e habilidades do componente História, dispõe-se de uma insuficiência as questões étnico-raciais, ou seja, a BNCC e as proposições curriculares não se comprometem com a temática e estão em desacordo com o processo de oferta de uma educação de qualidade, não se envolvem com as políticas de inclusão e compensação, não prezam pela formação crítica e emancipatória do sujeito e não desenvolvem um discurso em combater o racismo que atravessa as relações sociais no Brasil.

Quando questiono os professores como eles enxergam o racismo na escola a professora Tereza nos diz que:

“Enxergo o racismo enquanto uma estrutura mesmo. Aquele livro do Silvio Almeida é outro que está na minha lista que eu quero ler, mas eu entendo que é uma estrutura que atinge todas as pessoas negras. E tem a discriminação que é mais visível. Eu acho que na nossa escola, a gente ainda não consegue como um grupo a ter ações efetivas. Então ainda acho que é uma escola que tem atos discriminatórios sim. Teve um ano que trabalhei com o nono ano, deve ter uns 6 a 7 anos isso. Resolvi trabalhar um texto com essa temática racial com o componente

de Língua Portuguesa. Elaborei a seguinte questão para os alunos: “Existe discriminação racial na escola Sankofa?” E a partir deste questionamento, nós realizamos estudos sobre essa temática. Ouvir as histórias que os alunos traziam era impressionante e entender como eles sofrem discriminação racial dentro e fora escola. Às vezes não na sala de aula, porque dependendo da professora que está ali naquele ambiente, os alunos são tolhidos e silenciados. Mas em outros ambientes, como na fila da cantina ou nos intervalos do recreio, espaço que se sentem seguros e com pessoas que são seus iguais, eles conseguem se abrir e falar. Em uma roda de conversa, na minha aula, teve um aluno que chorou e relatou que nunca tinha falado sobre isso, mas que ele chegava em casa chorando quando ele escutava determinadas falas racistas. Algumas meninas colocaram como que isso impactou elas ao escutar o colega falar sobre como se sentia e que elas não imaginavam que aquele estudante tão quieto e calado tinha aqueles sentimentos. Com estas vivências eu pedi para que todos pudessem escrever um texto de opinião para finalizar esse trabalho. Então, esse exercício com os alunos do nono ano, foi muito importante, pois, pela idade deles, a sua percepção é diferente dos adultos e percebi que a elaboração dessas violências precisa ser trabalhada com todos eles. Naquele momento, os estudantes trouxeram muita essa questão dos ataques que sofreram com o racismo. Hoje eu procuro trabalhar pontualmente em sala de aula, mas sei que vai muito além da escola esse exercício!” (TEREZA, entrevista, Dezembro de 2023)

A fala da professora Tereza nos leva a uma reflexão em como o racismo pode se apresentar com um caráter estrutural e sistêmico e como a desigualdade racial nas escolas públicas são questionáveis e persistem devido a fragilidade de políticas públicas para o seu enfrentamento. Existe uma demarcação socioeconômica dentro das escolas e dentre essa delimitação a maior é a racial. Um ponto importante que resalto é que a desigualdade racial não se deve apenas a fatores socioeconômico é preciso reconhecer o racismo incorporado em várias práticas educativas. Quando ouço a fala da professora Tereza “...porque dependendo da professora que está ali naquele ambiente, os alunos são tolhidos e silenciados.” (TEREZA, entrevista, Dezembro de 2023), percebo que existem professores que adotam atitudes que reforçam o racismo e as desigualdades e muitas vezes por pouca reflexão, letramento e formação.

O professor Nelson emite sua opinião:

“Eu vejo que ele acontece, ele é presente e é uma realidade. Eu vejo que os alunos do 5º ano são maiores e este ano percebo que eu quebrei a bolha, pois todos eles viviam em um meio muito isolado, então vir para o turno da manhã e ter o convívio com outros professores e disciplinas traz outra realidade que pra mim foi difícil e desafiador. Eu sempre fui professor do primeiro ano, e sempre trabalhei com educação infantil. Primeiro, segundo e terceiro anos trabalhei em poucos meses. O quarto ano só trabalhei no ano passado. E essa temática ela aparece nos anos iniciais, só que ela não aparece de uma

forma explícita igual no quinto ano que é bem mais evidente e bem demarcado. No primeiro ano que é a alfabetização ela aparece nas entrelinhas. Nos discursos que às vezes as crianças trazem por exemplo “o lápis cor de pele” isso é muito marcado no primeiro ano. Não sei de onde surgiu o conceito sobre esse material didático. Eu realizei um trabalho (2019) com aquela coleção de lápis cor de pele. Por que eu queria entender por que as crianças já chegam na sala com esse discurso. Eu penso que isso vem da família e a maior parte das crianças que vieram da educação infantil não vieram de outro lugar a não ser o núcleo familiar. E eu não entendo o porquê elas chegam denominando o lápis rosa como o a cor de pele e essas crianças só colorem com esses lápis! Isso me incomodou muito durante o primeiro ano e todos os anos eu tenho que fazer um trabalho ou trazer coleções deste material. Hoje temos uma coleção de lápis cor de pele e é uma coleção maravilhosa e abriu uma discussão ótima que é o mercado influenciando a nossa prática e isso foi muito bom, pois a gente não tinha essas ferramentas. Minha primeira porta para falar de raça é por esse viés, a cor da pele. Neste trabalho realizado em 2019, eles perceberem os desenhos nos livros didáticos e todos os lápis eram de cor de pele clara e as meninas e os meninos eram representados assim e não só de raça, mas observei que não temos a representatividade de crianças com deficiência ilustradas, ainda hoje. Apesar de que, no livro que utilizei no ano passado (2022), existe uma representatividade de cor, mas ainda assim é menor. Quando aparecia era uma imagem com um grupo de crianças em um parque, era um grupo com uma criança negra, uma criança indígena e todas as outras crianças brancas. Geralmente é assim as cenas que aparecem nos livros didáticos e é neste momento que aproveito para fazer uma discussão com as crianças. Ano passado, nós fizemos uma análise dos murais da escola e trabalhamos com as crianças para que elas colorissem o seu desenho, com a cor de pele deles. Fizemos uma discussão com eles de qual era a minha cor e a partir daí, cada criança ganhou sua caixa de lápis de colorir, com o seu tom de pele e todos os desenhos foram coloridos com o seu tom. Em seguida, começamos a observar como os murais da escola representavam as pessoas, esses murais eram feitos pelas docentes da escola e constatamos que predominantemente os desenhos dos murais, as representações gráficas eram de pessoas brancas, apesar de termos 90% do alunado preto! No componente curricular de Geografia, fui trabalhar um mapa que falava sobre etnia a representação deste mapa tinha uma criança branca, que eu acho muito curioso. Com essa fundamentação, começamos a fazer com que as crianças pudessem fazer essa identificação. Eu acredito que o primeiro passo para fazer uma discussão, você tem que identificar. Não tem como fazer um debate se você não identifica o problema. Com o primeiro ano eu trabalho no sentido lúdico, porque isso não é demarcado, quando aparece é muito velado, pois o que eles vão aprendendo, eles reproduzem, então eu convido a reflexão do tema. Percebo que o racismo não aparece com esta palavra, a segregação não aparece com essa palavra. Existir, existe, pois consigo notar que crianças brancas se recusam em sentar ao lado de crianças negras. Quando proponho fazer dupla, eu ouço:

“_Professor eu não quero sentar com ele!”

E quando questiono o porquê, não existe o porquê! Não existe uma justificativa palpável para que isso aconteça, então o que já foi debatido em reunião é que isso acontece é por demarcação de território, por que essa criança não se recusaria de sentar ao lado de um branco, mesmo que seja uma criança bagunceira. Essas atitudes chamam muita atenção e percebemos pelo comportamento dos discentes. Eu acho que o primeiro passo para a gente discutir sobre raça nos anos iniciais

é a criança se identificar e descobrir a sua identidade, provocando uma reflexão para ela. O racismo e a segregação não irão aparecer ainda com essa palavra para essas crianças. Então é importante trabalhar de uma forma lúdica nesse primeiro contato com o termo raça.” (NELSON, entrevista, Dezembro de 2023. *Grifos nosso*)

O professor Nelson utiliza a cor da pele para introduzir o tema raça em suas aulas, pois, para ele, as crianças trazem a demarcação do “lápiz cor de pele” nas atividades. O lápis é um exemplo de como este artefato reflete sobre as identidades e as culturas das crianças negras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trazer essa discussão e naturalizar certas concepções como, aquele lápis “rosinha” da caixa ser entre os demais o escolhido para ser a representação da cor da pele essa ação suprime as outras tonalidades de pele e denomina aquela cor como padrão, como normal e o outro, o diferente, o não branco, o racializado. A criação de padrões referenciais, causa estranhamento a tudo aquilo que se distancia desse modelo. Mais uma vez esbarramos no colorismo e no processo de desumanização dos alunos negros e indígenas. O preconceito racial é manifestado de diversas formas e todas elas precisam ser derrotadas, inclusive quando pessoas acreditam que um lápis de cor é ausente de significado.

O professor fala sobre a representação social do negro no material didático e percebe a ausência destes personagens e também de temáticas negras. Hoje existe uma representação, mínima, mas é uma mudança que pode alcançar uma grande parte de alunos para construir uma melhor autoestima da criança negra, melhorias na sua aceitação e integração com seus pertencentes de raça/etnia. Neste momento o docente identifica o racismo neste material e consegue fazer uma discussão lúdica sobre a representação de pessoas negras livre de estereótipos. Apesar da diversificação dos acervos, grande parte destes personagens negros, ainda aparecem restritos a espaços da cultura negra ou da discussão da temática do racismo. É importante que estes personagens estejam nas mais diversas histórias, narrativas e espaços do dia a dia levando a criança a naturalizar o seu trânsito em todos os ambientes.

Entendo que um dos maiores desafios a serem superados na escola é promover o combate ao racismo e a valorização da cultura afro-brasileira por meio de práticas de ensino e aprendizagem com os alunos do ensino

fundamental dos anos iniciais. Na história do Brasil o negro é estigmatizado e a sua historiografia foi construída perante o eurocentrismo. Quando o racismo faz parte do processo político, a discriminação influencia na organização da sociedade, pois a mesma depende do poder político para se estruturar. Levando em conta que as relações étnico-raciais que estruturaram esta nação, que a construção capitalista desenvolvida neste território foi pontuada na escravidão a priori da população indígena e, posteriormente de pessoas negras temos um problema estrutural de raça e classe gerando o racismo estrutural (ALMEIDA, 2019).

Em nosso país, vivemos aspectos específicos decorrentes do processo de miscigenação como uma prática de embranquecimento da população. A falta de opções que representem a diversidade existente é, na realidade, uma postura sistêmica. Não se refere a um problema com a produção, com insumos, ou com qualquer parte específica do processo. Trata-se da introjeção de políticas embranquecedoras que fazem com que, do nível micro ao macro, operamos padronizações em todas as esferas do cotidiano. Significa a falta de representação e representatividade de ações, projetos, espaços, políticas e produtos e o caso do lápis cor de pele é um importante exemplo de como, de maneira inconsciente e subjetiva, terminologias e práticas são inseridas na vida social, criando referências únicas e régua de definição.

O lápis é um material frequentemente trabalhado na educação básica, desde o ensino infantil. Por isso, quando trago essa discussão, falo sobre a construção dos nossos parâmetros desde a infância. Para além, falar sobre como a linguagem, enquanto fenômeno vivo, participa da naturalização de certas concepções. É aí que entram em cena as diversas terminologias que descaracterizam, animalizam e silenciam grupos raciais historicamente invisibilizados. Assim, é necessário discutir o preconceito racial e a discriminação em sala de aula, como os professores abordam esses temas de que maneira acontece esse trabalho no âmbito escolar.

Há algum tempo em minha caminhada profissional, percorri estradas por meio das quais me deparei com epistemologias que se tornaram hegemônicas na discussão sobre marcadores sociais como raça, gênero e classe. Um

percurso que me levou a vários questionamentos e me fizeram esbarrar na tradicionalidade de uma matriz curricular que é trabalhada no cotidiano da escola por meio dos currículos oficiais e não oficiais, principalmente no que diz respeito a temática racial.

Reconhecer as diferenças é um passo fundamental para acolher a diversidade e enfrentar as desigualdades e disparidades na educação. A escola, por ser um espaço que reúne diversos corpos, diversas pessoas, vivências e formas de se relacionar e de estar no mundo, é terreno fértil para propor discussões e ações para enfrentar as dessemelhanças que estão postas. As falas dos professores entrevistados nos dão elementos para esses enfrentamentos.

Ao pensar na sala de aula e nos desafios passado pelos professores para garantir o desenvolvimento dos alunos me deparo com a interseccionalidade. Em uma aula da professora Tereza que discutia o tema classe social, foi passado para os alunos dois *Podcasts* sobre mulheres de universos diferentes e pediu ajuda dos alunos para fazer um comparativo destas realidades. O primeiro foi sobre as velejadoras Martine Grael e Kahena Kunze. Após a exposição do podcast a professora apresentou um pouco sobre a vida das velejadoras, vieram de famílias ricas, que fazem a prática deste esporte desde criança, possuem acesso a esportes náuticos, realizam um trabalho de preservação do meio ambiente e possuem privilégios que todos nós ali naquela sala de aula não tínhamos. O segundo podcast foi sobre a escritora Carolina Maria de Jesus, uma mulher negra, catadora de lixo, que foi moradora da favela do Canindé em São Paulo, e ainda assim, escreveu o livro “Quarto de Despejo” (dentre outros), só conseguindo publicá-lo com o auxílio de um jornalista.

A professora fez um comparativo dessas duas situações e vivências destas mulheres e demonstrou para a turma como é reconhecida a desigualdade social no Brasil e como algumas mulheres precisavam da ajuda de alguns homens. Neste momento a aluna Mirtes perguntou a professora se podia fazer um questionamento para mim. A professora disse que se eu me sentisse à vontade para responder, que sim! A aluna me perguntou:

“_ Professor, você acha que a postura dos homens era por acreditar que as mulheres eram fracas e por que isso acontecia?”

Eu respondi:

“Não era uma questão de força, mas há um tempo atrás os homens acreditavam que as mulheres eram criadas para cuidar da casa, dos filhos e dos seus maridos e eles eram responsáveis para manter o sustento do lar e da família e tinham que trabalhar”. (Pesquisador, relato, Novembro de 2023)

Neste momento a professora Tereza relacionou minha fala com o tema do machismo e que as mulheres podem e devem trabalhar para ter suas conquistas e que nenhuma mulher precisa viver à sombra de um homem. A discussão sobre interseccionalidade na sala de aula é essencial para criarmos um ambiente educacional mais inclusivo, com debates abertos, respeitosos e munidos de arranjos para atender a complexidade e diversidade dos alunos.

A diversidade na qualidade de identidade, a partir das construções sociais e atravessamentos culturais, envolvem as experiências das crianças, seus conhecimentos socializados e os vínculos sociais que contribuem no seu desenvolvimento enquanto sujeito. Ela amplia-se para posicionar o sujeito no mundo, para identificar-se subversivo dentro de uma sociedade que padroniza e controla corpos.

A escola apresenta-se como um espaço sociocultural desses atores, ao tempo que se aponta como base primordial para socialização e o desenvolvimento de pessoas comprometidas com lutas sociais e construções de suas identidades. Para Dayrell (1996), “[...]a escola como construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura”, ela contribui na construção de sujeitos ativos em seus processos de produção de novos modos de subjetivação implicados ao corpo livre de preconceitos (DAYRELL, 1996, p. 137).

Este ambiente está permeado desses atores que precisam se autoavaliar enquanto sujeitos sociais e reconhecer os caminhos possíveis na transformação da realidade. A interseccionalidade na educação é a análise dessas estruturas como um potente viés teórico para identificar as lutas que atravessam as histórias de vida dos alunos e criar, assim, mecanismos

pedagógicos com a finalidade de obterem-se avanços sociais e intelectuais desses sujeitos. Não é preciso uma procura árdua para perceber as diferenças entre as pessoas, as vivências, os corpos, raças e etnias, classes sociais, cores, gêneros e suas orientações sexuais, deficiências, cabelos, estaturas e muitas outras características que compõem um corpo social diverso, basta olhar para os nossos semelhantes para que a diversidade possa se sobressair e ser percebida.

Abordar a temática étnico-racial na escola ressalta a importância de se desconstruir metodologias voltadas a temas como preconceito racial e racismo, questionei aos professores quais os conteúdos que eles conseguem debater raça e o porquê dessas escolhas.

A professora Tereza me disse:

“Em todos os conteúdos eu acho muito importante o professor ter conhecimento da disciplina e quais são os assuntos que irá abordar. Eu, não posso negar aos estudantes, um conhecimento que eles têm o direito de aprender. Pra eu trabalhar a questão racial eu me programo no início do ano e encaixo o tema étnico-racial para desenvolver ao longo dele. Então, eu elenco determinados conteúdos que vou trabalhar e transversalizar com os tópicos das disciplinas. Quando trabalho a Matemática e vou desenvolver fração, eu sei que este objeto de conhecimento tem relação com o Egito. Faço uma pesquisa e consigo relacionar com o ensino da África. Com a Língua Portuguesa eu comecei trabalhar com indicação literária, realizo uma busca sobre livros de autores afro-brasileiros. Neste momento eu poderia trazer qualquer outra indicação, mas se eu trago um autor afro-brasileiro e literatura afro, eu vou trabalhar a estrutura do texto e também consigo debater o que está sendo discutido ali. Levei para os alunos uma indicação de um livro que falava sobre cabelo e a gente começou a discutir um pouco sobre esse símbolo identitário. Neste instante a palavra crespo entra no vocabulário destas crianças. “O que é ter um cabelo crespo?”. A gente não pode ter medo das palavras. Eu determino os conteúdos e vejo como que essa questão ética e racial entra.” (TEREZA, entrevista, Dezembro de 2023.)

O depoimento da professora Tereza nos mostra que ela busca desenvolver um trabalho comprometido com uma educação que discuta as relações étnico-raciais de modo que estas práticas pedagógicas possam garantir a construção de conhecimentos contextualizados e interseccionados, que promovam uma educação antirracista, de valorização, efetivação da história e cultura africana e afro-brasileira. Ao planejar suas aulas e trazer a temática étnico-racial para um debate em sala, ela espera contribuir para a formação humanística, a compreensão das relações sociais e o enfrentamento das

desigualdades. Tais práticas, trazem implicações político-pedagógicas das relações étnico-raciais que se dão, sobretudo, pela necessidade da ruptura nos moldes de uma educação eurocêntrica. Diante da proposta da docente, reflito sobre um compromisso social, político e pedagógico com a promoção do desenvolvimento integral destes alunos, pois é importante repensar concepções e práticas de modo a garantir o lugar de importância das questões étnico-raciais desde os anos iniciais.

Também o professor Nelson trabalha a temática de modo transversal:

“Na matemática foi fantástico desenvolver a estatística em sala. Por que eles conseguiram perceber matematicamente a raça e foi legal demais, até mesmo gênero. Pois consegui abordar também esse tema. Tem uma professora de geografia do 7º ano aqui da escola que desenvolve um trabalho com mapas e alfinetes. Pedi a ela esse material emprestado para desenvolver um exercício de demarcação da população negra e branca das regiões brasileiras e iniciar os gráficos também. Os alunos gostaram muito e conseguiram enxergar de uma forma estatística os atravessamentos diários da interseccionalidade, territorialidade, demarcação de raça e gênero e a ocupação dos espaços. Por que os estudantes já tem contato com essa dinâmica, mas eles não têm essa noção matemática e geográfica disso e tentei levar essa percepção para eles. Na educação física eu tive que pensar com eles, como que as influências dos jogos e das brincadeiras de matrizes africanas tem sobre o que nós fazemos no dia a dia. Quando eu fui desenvolver a amarelinha africana em fevereiro e março (2023) eu tive que aprender para ensinar para eles, eu ficava treinando em casa e fiz várias vezes, pratiquei muito pra poder ensinar e como isso me trouxe um sentimento de equipe e de grupo. Percebi que no início do ano letivo as crianças brigavam muito e a amarelinha africana só funciona se tem o outro, sozinho você não consegue brincar. Eles conhecem a amarelinha comum e que você joga sozinho, quando chega no objetivo, acabou! A africana não, ela tem ritmo, tempo um fluxo de funcionamento. E chegar neste entendimento que foi difícil os alunos queriam sair correndo, pulando e fazendo aleatoriamente. Minha fala com eles era:

“ _ Turma não é como se ganha é como todo mundo chega!”

E isso que foi legal demais, porque eu nunca dei aula de educação física nas outras redes, pois lá tem professor da disciplina e nesta rede não, então eu trabalhei com recreação dentro de sala de aula, porém nunca atuei com esse componente em específico como agora.” (NELSON, entrevista, Dezembro de 2023. Grifos nosso)

Dialogar sobre relações étnico-raciais com as crianças é um caminho para que elas possam construir identidades positivas de si e de seus pares. O professor Nelson apresenta de uma forma lúdica, para além dos momentos prazerosos, de levar o pertencimento étnico-racial, social, territorial entre outros aspectos para seus alunos. Ele provoca os discentes a desconstruir o caráter

homogeneizador e monocultural da escola, inserindo a diversidade promovendo uma reflexão, estimulando práticas coletivas oportunizando a todos a compreensão do seu contexto social e histórico.

Em nossos percursos como formadores, nos deparamos com a necessidade de repensar a educação e nossas práticas pedagógicas, somos atravessados por diversas indagações e muitas delas vêm cheias de angústias dos alunos: “Professor, você viu que o Vini Jr foi chamado de macaco?”, “Professor, hoje tem futebol, quero ser igual ao Neymar.”, “Professor, me ensina a dar chapéu”; como se o ato de ensinar tivesse a única finalidade de atender a demandas e interesses externos. Conforme Tolentino (2023), não podemos aceitar o lugar de meros transmissores de conteúdos. A escola deve ser também o lugar da escuta, do afeto, de revelar talentos, de oportunidades, de enfrentamento do racismo e das demais formas de discriminação. Como docentes, devemos trabalhar para que a escola seja um lugar de trocas, onde nenhuma criança ou adolescente tenha a dignidade violentada (TOLENTINO, 2023).

Os professores relataram um pouco sobre quais são os desafios e problemas que eles enfrentam no trato com a temática étnico-racial:

Para a professora Tereza:

“O colorismo é uma delas. Eu acredito que o desafio maior é trabalhar essa abordagem da auto identificação. Buscar sair do plano do discurso teórico e fazer com que eles levem para a prática a aprendizagem destas mensagens e utilizar no seu dia a dia. Isso pra mim é um desafio! Em alguns momentos depois destas aulas eu me pego pensando:

Nossa essa aula foi tão bacana e acredito que eles aprenderam muitas coisas, um exemplo que tenho é o aluno **José, uma criança negra retinta de 11 anos** e quando chegou no 5º **ele tinha um grande interesse em aprender sobre a Alemanha e Hitler** e quais foram os seus feitos na Segunda Guerra Mundial. Ao estudar o continente africano e conhecer mais sobre sua ancestralidade e entender como foi feita a colonização pelos europeus, **este aluno despertou uma curiosidade e quis aprender sobre a história de Tereza de Benguela, Zumbi dos Palmares e Dandara e buscou saber mais sobre quilombamento**. Então pra mim é um desafio criar pedagogias que possibilitem um aprendizado real e não só o cognitivo e que as crianças possam ter outro tipo de comportamento a partir de uma discussão dentro de sala de aula e esse desafio vai nos acompanhar a vida inteira, enquanto eu for professora e estiver nesta posição”. (TEREZA, entrevista, Dezembro de 2023. *Grifo nosso*)

A primeira etapa da educação básica se inicia a escolarização da criança e sua finalidade é o desenvolvimento integral deste sujeito em seus aspectos físicos, intelectual e social, complementado com a ação da família e da comunidade. Ouvindo a fala empolgada da professora quando afirma que a aula foi bacana, ou seja, até ela se entusiasmou quando o seu aluno diz que tinha o interesse em aprender sobre um personagem europeu, nazista, fascista e genocida, me faz lembrar que inúmeras décadas a única história a ser contada era a do branco, superior e estrategista por ter conduzido a Alemanha para a Segunda Guerra Mundial. Quando o professor se apropria de uma lei que torna o ensino da história e culturas africanas e afro-brasileiras obrigatório nos currículos escolares este docente traz à tona a diversidade e valoriza o legado africano respaldado de uma legislação que luta contra os desafios que precisam ser superados para continuarmos buscando uma educação antirracista e que traga diferentes olhares sobre a negritude, africanidades e afro-brasilidades.

Trabalhar essa diversidade é fundamental para conscientizar as crianças sobre o quanto é prejudicial classificar as pessoas com base na cor da sua pele, contribuindo com a diminuição de atos preconceituosos e discriminatórios. Essas ações permitem uma maior representatividade na escola, onde todos presentes ali, tem espaço para serem quem são sem se sentirem oprimidos pela tonalidade da pele e com respeito a diversidade. Colocar em pauta o colorismo é uma forma de combate ao racismo.

Já o professor Nelson, assim respondeu:

“Meu maior desafio foi com engajamento com as famílias. Pois as nossas ações por serem isoladas e não surtiram muitos efeitos ficam mais no ambiente escolar e não se estende ao contexto da criança. Se conseguíssemos dialogar melhor com as famílias, talvez fosse um trabalho mais significativo para aquele núcleo familiar. Muitas das vezes o trabalho que realizamos na escola não modifica a estrutura daquele sujeito. A família dos alunos Godoi e Marta nos deixou em meio a um caos esse ano, pois a família do Godoi é extremamente racista e tem pais racistas. Este aluno chamou a aluna Marta de macaca e colocou ela em um lugar de vulnerabilidade e exposição muito grande e isso foi muito difícil para a sua família entender que aquilo é um ato de racismo e entender o que é o racismo. Em um primeiro momento o discurso dos pais do aluno foi:

“_Isso é coisa de escola e brincadeira de criança e vocês estão me chamando aqui pra isso! Eu estou perdendo meu tempo, sendo que vocês podem resolver isso! Essa menina mexe com ele também!”

É uma família extremamente preconceituosa, nós tivemos que situar o pai e o colocar no lugar para entender que aquilo é para além dos muros da escola. Como o tempo e com muitos encontros e conversas o pai foi aceitando ajuda, o aluno começou a fazer sessões de terapia. A aluna Marta começou a entender o lugar dela e foi muito importante ver o seu empoderamento, mas começamos a ter que fazer intervenções com ela para que ela pudesse entender que nem tudo é referente a sua raça e fazer com que ela pudesse diferenciar as situações e distinguir o que é racismo, o que é bullying, o que é das relações, o que está dentro desse viés, o que é da troca e que é da idade. É muita informação e ela teve muita dificuldade para discernir tudo isso. Os pais da Marta são pretos, pastores, foi mais fácil lidar com essa família, neste sentido, mas foi difícil as discussões porque aqueles familiares precisaram ser educados e letrados quanto ao racismo. Eles tiveram que entender algumas posturas da sua filha, pois ela está passando por um processo de descoberta e entrando na adolescência. Foi muito difícil ter que fazer esse trabalho com as duas famílias. A tratativa da temática deixou a turma inflamada, pois, foram alunos muito empolgados com os debates, teve um momento que tudo era racismo, então eu tinha que intervir a todo momento e isso foi dificultoso, principalmente em aulas com muitos diálogos e conteúdos muito teóricos.” (NELSON, entrevista, Dezembro de 2023. *Grifos nossos*)

A fala do professor destaca que a participação da escola no processo de enfrentamento ao preconceito e a discriminação é de suma importância, pois é na escola que se estabelecem relações e interage com o método de construção das identidades étnico-raciais, depois é na família que permeia na sociedade. A família é o espaço onde a criança se desenvolve, cresce, e passa por um longo processo de apropriação da cultura de seu povo, situada a uma dada sociedade.

A sociedade brasileira e as famílias precisam tomar conhecimento da Lei 14.532/2023, sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 11 de janeiro de 2023, que tipifica a injúria racial (ofender a dignidade de alguém com base em raça, cor e etnia ou procedência nacional) como crime de racismo (PINHEIRO, 2023). É importante a reflexão sobre a atuação da escola para a gestão, o corpo docente, todos os funcionários que atuam com as crianças, e as famílias, para saber o que pode fazer compreendendo os aspectos estruturais desses casos. Pinheiro (2023) nos ensina que nenhum crime de racismo pode ser tratado como algo pontual, por mais que a lei os coloque nesse lugar, mas a ideia da legislação é que o racista seja punido por cometer esse crime, contudo esse entendimento particular do racismo não nos ajuda na compreensão de sua dimensão.

Nesse embate de relações que se constroem identidades, a educação se torna uma espinha dorsal para qualquer mudança, é fundamental nesse debate, de modo que, sem uma educação terminantemente antirracista, não é possível pensar uma sociedade igualitária. Partindo do princípio que o ambiente escolar é um espaço que tem como fundamento produzir e fomentar conhecimento, percebo que as crianças refletem sobre os ensinamentos aprendidos nas famílias e em outros espaços de socialização.

De acordo com Munaga (2013) é na educação que se constroem essas imagens estereotipadas e discriminatórias do sujeito e da população negra, de tal maneira que a prática educativa tem o poder de desconstruí-las. A educação é central tanto para a reprodução do racismo quanto para o seu enfrentamento. É necessário que a escola, no seu papel social, pedagógico e político da educação escolar, entenda e compreenda que tem a função de atuar efetivamente na formação dos discentes e esse papel é conjunto com os pais e outra responsabilidade é proporcionar formação para os professores na desconstrução de ações racistas, preconceituosas e discriminatórias. Racismo, preconceito e discriminação racial são temas conflituosos e não podem ser negligenciados o seu debate e combate nas escolas e famílias, pois estes espaços são potenciais para se criar estratégias e alternativas para promover e desconstruir práticas discriminatórias.

Para que a luta contra a discriminação da população negra produza resultados consistentes é importante que a sociedade se assuma racista. De acordo com Almeida (2019) a existência do racismo, cria-se automaticamente a obrigação moral de agir contra ele. A negação é essencial para a continuidade do racismo. Ele só consegue funcionar e se reproduzir sem embaraço quando é negado, naturalizado, incorporado ao nosso cotidiano como algo normal. Não sendo o racismo reconhecido, é como se o problema não existisse e nenhuma mudança fosse necessária. Para Ribeiro (2019, p. 38) “o silêncio é cúmplice da violência”, por esse motivo a tomada de consciência, é um ponto de partida fundamental para o combate ao racismo.

Pessoas brancas não pensam, não vivem e não sofrem racismo, gozam de suas vidas sem que a cor as faça refletir sobre essa condição. Se deparar

com pais que lidam com o racismo de maneira simplista, produz danos devastadores na vida de crianças negras. Conforme Ribeiro (2019) “é impossível não ser racista tendo sido criado numa sociedade racista. É algo que está entre nós e contra o que devemos lutar sempre” (RIBEIRO, 2019, p.38).

4.3 – As relações étnico-raciais em um livro didático e nos planos de aula

A partir da homologação da BNCC evidencia-se um movimento que demanda uma redefinição das propostas curriculares nas escolas que vem sendo implementadas, oriundas de alterações nas políticas educacionais. Nessa conjuntura, para além das atuais mudanças, também os materiais didáticos precisaram sofrer modificações.

Um dos elementos da cultura material da escola é o livro didático. Em janeiro de 2019, o então Ministro da Educação, Ricardo Veléz Rodrigues, tentou modificar critérios do vigente Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), excluindo-se a obrigação de as obras apresentarem diversidade étnica, combate à violência contra mulher e promoção positiva da imagem da mulher, indo na contramão dos debates sócio-antropológicos realizados no país, em um nítido retrocesso social. Entretanto, sua ação foi invalidada, mas, nota-se como esses textos oficiais se constituem como políticas regulatórias que predizem padrões, condições de trabalho e atuação, regras individuais e para o grupo (CARDOSO E MELO, 2020). Felizmente ações como a do Ministro estão cada vez mais sendo rechaçadas pela população brasileira.

O livro didático também é um instrumento que movimenta relações de saber e poder a partir da construção de verdades que devem interrogar aos alunos a se constituírem sujeitos na aprendizagem. Este material organiza os conteúdos conforme as prescrições de um programa curricular oficial, ele acaba desempenhando o papel de mediador entre o currículo prescrito ou planejado e o currículo como prática.

Em minhas observações percebi que o livro didático é adotado pelos professores da pesquisa. Considero que o livro didático é um documento construído historicamente e que revela instâncias sócio-histórico-ideológicas e se torna relevante na medida em que ele aponta construções ideológicas que estão cristalizadas na contemporaneidade. Para Mendes e Figueira-Borges (2017), há nele a emergência de construções identitárias que abrem a possibilidade de problematização e posicionamento do negro na sociedade brasileira. Cabe ao professor apresentar outras perspectivas de trabalho com o conteúdo do livro que conduza os alunos a repensar a condição do negro na sociedade, estabelecendo práticas de enfrentamento ao racismo. Pois, é relevante lançar um olhar discursivo sobre o livro didático e como este trabalha a identidade e o corpo negro, consequentemente, analisar as emergências desta identidade.

Livros didáticos vêm sendo tomados como objetos de várias investigações sobre representações de grupos étnicos, gênero e classes sociais, mas quando indagamos os professores a questionar essa dicotomia entre os corpos, grupos sociais e os espaços que esses ocupam, podemos observar que ele não trabalha para romper com a desigualdade social. Esse recurso pedagógico, utiliza da homogeneização como uma forma de controlar os corpos dos sujeitos visando com isso a regulação de práticas e a implementação de um controle sobre a vida dos sujeitos (MENDES E FIGUEIRA-BORGES, 2017).

A professora Tereza que trabalhou os componentes Língua Portuguesa e História teceu algumas críticas quanto aos livros dessas disciplinas pela falta de tratamento a temas relacionados a grupos étnico-raciais. No período de minhas observações ela utilizou um capítulo do livro de Língua Portuguesa que traz sobre histórias africanas e mantém uma abordagem interessante sobre a contextualização das narrativas de figuras que desempenham o papel de guardião da história oral dentro de algumas culturas africanas os *Griôs*¹².

¹² - Na África Ocidental, o griot – ou griô, como o termo se popularizou na língua portuguesa – são aqueles indivíduos capazes de transmitir adiante o conhecimento sobre os costumes, os conhecimentos, os mitos e as histórias dos povos. Metáfora da preservação da História, os griôs perpetuam a ancestralidade a partir da memória, e representam a importância de garantir a continuidade das tradições por meio do saber oral. Para os africanos, um griô pode ser um poeta, historiador, cantor ou contador de história; ou seja, todo aquele, sendo artista ou não, capaz de

Ela optou por não utilizar todo o conteúdo desse recurso pedagógico e buscou outras fontes e materiais para complementar o conteúdo programático de Língua Portuguesa. Já para a História do 5º ano a professora optou por trabalhar com materiais de apoio à aprendizagem e não utilizou o livro, pois, segundo ela, ele trazia algumas incoerências desde a capa ao seu conteúdo. Vejamos:

Foto 4: Capa do livro didático do componente curricular História adotado pela professora



Fonte: Arquivo pessoal

A capa de um livro propõe um diálogo entre o texto e suas representações. Neste caso, excepcionalmente, pois não é comum, temos a foto de uma criança negra retinta. É um menino sorridente, com traços negroides e dentes claros. O garoto passa a ideia de ser uma criança feliz, mas ele está isolado e sem outras pessoas ao seu redor. Mesmo com o surgimento de várias obras literárias infantis a criança negra sempre esteve longe da posição de protagonismo nos livros. As marcas deixadas pelo processo de escravização

difundir através do boca a boca um tipo de saber. Como diria o escritor Guimarães Rosa, “o que lembro, tenho”. (PACHECO, 2006)

fizeram com que sua imagem fosse construída a partir de um olhar discriminatório e contribuindo para o desenvolvimento de um sentimento de inferioridade e de negação de sua cor, o que compromete o reconhecimento positivo de sua identidade. Apenas trazer a representação de uma criança negra e retinta de modo que não valorize a sua cultura, que não tenha protagonismo e não desconstrua estereótipos, não contribui para o debate sobre as relações étnico-raciais. Ao contrário, podem se configurar como desdobramentos de um racismo estrutural e uma educação colonial. Desse modo, quando penso no título do livro “Da escola para o mundo” qual a mensagem está sendo transmitida? A primeira resposta, talvez, seja de que esta criança pode ser conduzida da sua escola para conhecer o mundo. Mas, qual a porcentagem de pessoas negras em nosso país viajam pelo mundo? Em que condições viajam? Para onde vão? Em busca de que?

No livro adotado, não encontrei uma referência sobre quem é essa criança na capa ou no sumário. É anônima. Recentemente já encontramos obras literárias infantis onde a criança negra é a protagonista.

Um livro didático que utiliza a figura de uma criança negra retinta, e tem em seu interior um conteúdo que trabalha e desenvolve temas eurocêntricos, colonizador, homogeneizador, racista e machista pode parecer, à primeira vista, um material que recusa o enfrentamento das desigualdades, da opressão e do racismo, mas, exerce mais vez, a violência simbólica referente ao preconceito e a discriminação.

Fotos 5: Sumário do livro didático do componente curricular de História adotado pela professora

SUMÁRIO	
O que eu já sei?	
Unidade 1	
Civilização e cidadania	12
Capítulo 1 – O início da civilização	14
Da vida nômade à vida sedentária	14
As primeiras cidades	15
A origem do comércio	16
O Estado e o papel da religião	18
Civilização mesopotâmica	19
Civilização egípcia	21
Falando sobre... – Formas de marcação do tempo	23
Ler o mundo: História viva – Patrimônio cultural	24
Mais atividades	26
Venha descobrir!	27
Capítulo 2 – Democracia e cidadania na Antiguidade: Grécia e Roma	28
A democracia no presente e no passado	28
A comunidade dos cidadãos	29
A democracia em Atenas	30
A cidadania em Roma antiga	32
A República e os conflitos sociais	33
O Império e a nova religião	34
Falando sobre... – Respeito às diferentes religiões	37
Ler o mundo: História viva – Roma e a Rota da Seda	38
Mais atividades	40
Venha descobrir!	41
Rever ideias	42
Unidade 2	
Formando o Brasil	44
Capítulo 3 – Quando o Brasil era de Portugal	46
Império marítimo português	46
Falando sobre... – Biopirataria	4
A exploração do pau-brasil	4
As drogas do sertão	4
As capitanias hereditárias	4
O governo-geral	3
A sociedade colonial	3
Caçada aos “negros da terra”	3
Cana-de-açúcar e escravidão dos africanos	3
A mulher no período colonial	3
Uma sociedade de escravizados, homens livres e senhores	3
Ler o mundo: História viva – Direito indígena à luta pelas terras	3
Mais atividades	3
Venha descobrir!	3
Capítulo 4 – O Brasil independente: nasce uma nação	3
A família real no Brasil	3
A abertura dos portos	3
Mudanças no Rio de Janeiro	3
Brasil, um Estado, uma nação	3
A primeira Constituição do Brasil	3
Falando sobre... – Cidadania	3
Ler o mundo: História viva – Monumentos da história do Brasil	3
Rede de conhecimentos – O cotidiano da escravidão no Brasil	3
Mais atividades	3
Venha descobrir!	3
Capítulo 5 – A cultura do café e o fim da escravidão	3
A cultura do café	3
Café e modernidade	3
O fim do tráfico de escravizados	3
A sociedade se mobiliza pela abolição	3
As leis abolicionistas	3
Falando sobre... – Combate ao trabalho escravo	3

Fonte: ALVES, Alexandre. OLIVEIRA, Leticia Fagundes de. (2021, p6)

Fotos 6: Sumário do livro didático do componente curricular de História adotado pela professora

A difícil vida dos ex-escravizados	85	Mais atividades	128
A cultura afro-brasileira	87	Venha descobrir!	129
Ler o mundo: História viva – A fotografia brasileira no século XIX	88	Rever ideias	130
Mais atividades	90		
Venha descobrir!	91	Unidade 4	
Rever ideias	92	Modernidade e cidadania	132
Unidade 3		Capítulo 8 – O Brasil se moderniza	134
República e trabalho	94	Cidades e indústrias	134
Capítulo 6 – O Brasil republicano	96	O que atrai as pessoas para as cidades?	135
Proclamação da República	96	Novas indústrias	136
Da Monarquia à República	97	A construção de Brasília	137
Uma república para poucos	98	Ler o mundo: História viva – Brasília: uma cidade planejada	138
O Brasil no início da República	100	A conquista do sertão	140
A chegada dos imigrantes	100	A expedição Roncador-Xingu	141
Falando sobre... – Solidariedade aos imigrantes	101	Falando sobre... – Comunidades tradicionais	143
A transformação das cidades	102	Rede de conhecimentos – Vigilando a Amazônia	144
Ler o mundo: História viva – Cidadania em ação: projeto de lei	104	Mais atividades	146
As inovações tecnológicas	106	Venha descobrir!	147
Rede de conhecimentos – Como acontece a inovação tecnológica?	108	Capítulo 9 – Cidadania, uma luta de todos	148
Mais atividades	110	Uma luta constante	148
Venha descobrir!	111	A Constituição cidadã	149
Capítulo 7 – O Brasil dos trabalhadores	112	Os direitos das crianças e dos adolescentes	150
A luta dos trabalhadores	112	Ler o mundo: História viva – Acessibilidade urbana	152
A dura rotina nas fábricas	112	Direito de ser igual e diferente	154
Os trabalhadores se organizam	114	Direitos das mulheres	154
Direitos para as mulheres	116	Direitos dos afro-brasileiros	155
Falando sobre... – O Dia Internacional da Mulher	117	Direitos dos idosos	156
Os trabalhadores conquistam direitos	118	Falando sobre... – Direitos humanos	157
O direito à cultura e ao lazer	121	O que é cidadania?	158
Ler o mundo: História viva – A Era de Ouro do rádio no Brasil	124	Mais atividades	160
Rede de conhecimentos – A Semana de Arte Moderna	126	Venha descobrir!	161
		Rever ideias	162
O que eu aprendi?	164		
Referências bibliográficas comentadas	167		

Fonte: ALVES, Alexandre. OLIVEIRA, Leticia Fagundes de. (2021, p7)

Uma leitura do sumário nos permite ver que, a população negra, afrodescendente e indígena, com base nesse livro didático, é vista desde o início da civilização e da cidadania pelas lentes de um recorte social, pois o eixo central da origem desses marcadores são Grécia e Roma. Na unidade 2, quando se trata da formação do Brasil o tópico é: “*Quando o Brasil era de Portugal*” e, este capítulo se desdobra em: 1) Império marítimo português; 2) biopirataria; 3) a exploração do pau Brasil; 4) as drogas do sertão; 5) as capitanias hereditárias; 6) a sociedade colonial; 7) caçada aos “negros da terra”; 8) cana de açúcar e

escravidão dos africanos; 9) a mulher no período colonial; 10) uma sociedade de escravizados, homens livres e senhores; 11) direito indígena: a luta pelas terras. Aqui mais uma vez a população negra, os indígenas e as mulheres estão no lugar da marginalização, da violência e da dor.

A professora Tereza avalia o livro em questão e relata que a abordagem que este livro faz sobre a temática étnico-racial é péssima e traz imagens que retratam situação de inferioridade com relação aos negros e mulheres e que este material didático deixa muito a desejar. Ela lembra que quando viu o livro pela primeira vez, ficou entusiasmada e empolgada ao ver a capa que trazia a representatividade da criança negra e por isso, esperava-se que o mesmo iria valorizar. Porém, não foi o que encontrou. Ela disse que “trabalhar a diversidade étnico-racial não é colocar a imagem de uma criança negra na capa”.

O livro didático muitas vezes se torna um dispositivo de racialidade que alimenta o racismo, ele mantém a população negra confinada a determinadas temáticas que reafirmam o lugar social ao qual ela está limitada. Embora hoje conste na legislação brasileira que a prática de racismo seja crime inafiançável, nos deparamos com ele em nosso cotidiano, principalmente escolar. O racismo é crime previsto na Lei 7.716/1989 e ocorre quando as ofensas praticadas pelo autor atingem toda uma coletividade, ofendendo pessoas por sua raça, etnia, religião ou origem (PINHEIRO, 2023, p. 70-71).

É comum nos deparamos com xingamentos e agressões verbais com o intuito de humilhar pessoas negras. De acordo com Pinheiro (2023), quando ocorre essa ação a escola suaviza, chamando de *bullying*, mas na verdade é um conjunto de violências que se repetem por algum período contra uma pessoa. Geralmente são agressões verbais, físicas e psicológicas que humilham, intimidam e traumatizam a vítima (PINHEIRO, 2023). As escolas trazem o racismo como uma questão entre duas pessoas, confundindo-o com bullying. Não o enxergam como um sistema que se retroalimenta e se reinventa. Insultar alguém de “macaco”, “neguinho”, “cor de asfalto” é agressão, é intimidação, é humilhação, é injúria racial que também é crime, conforme com a lei já citada.

A professora Tereza é a responsável por trabalhar e desenvolver o componente curricular de História com os alunos do quinto ano. Ao apresentar o continente africano e seus reinos, adota a BNCC e o código de habilidades. Destaca a competência EF05HI08 que propõe “Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos” (BNCC, 2018, p. 414-415).

Figura 2: Unidades temáticas do componente curricular de História do 5º ano

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

CIÊNCIAS HUMANAS - HISTÓRIA ENSINO FUNDAMENTAL

HISTÓRIA - 5º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social	O que forma um povo: do nomadismo aos primeiros povos sedentarizados	(EF05HI01) Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado.
	As formas de organização social e política: a noção de Estado	(EF05HI02) Identificar os mecanismos de organização do poder político com vistas à compreensão da ideia de Estado e/ou de outras formas de ordenação social.
	O papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos	(EF05HI03) Analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos.
	Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas	(EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos. (EF05HI05) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica.
Registros da história: linguagens e culturas	As tradições orais e a valorização da memória O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias	(EF05HI06) Comparar o uso de diferentes linguagens e tecnologias no processo de comunicação e avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos a elas. (EF05HI07) Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória. (EF05HI08) Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos. (EF05HI09) Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais.
	Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade	(EF05HI10) Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo.

Fonte: BRASIL (2017, p. 414 e 415)

Como pode-se observar, a BNCC (2017) e as propostas curriculares trazem o tema da história e cultura dos povos indígenas e originários e africanos, que são temas obrigatórios conforme a Lei 10.639/03 e a Lei 12.288/10. A Lei 11.645/08 estabelece que:

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o

negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008)

Isto é, a BNCC cita o tema étnico e da diversidade, porém não reconhece o problema do racismo e do eurocentrismo, apenas considera a diferença, mas não cita os problemas de permanente esforço de apagamento de culturas e povos considerados à margem do mapa cultural.

Observo que os objetos de conhecimento e suas respectivas habilidades não abordam a questão do racismo e as questões históricas de apagamento, invisibilização e atuais que estruturam a sociedade racista que vivemos. As habilidades iniciam uma análise rasa, mas quando a educação étnico-racial é debatida a BNCC apresenta um conteúdo acrítico e neutro, como se não tivesse uma dívida histórica com essa população negra e originária do Brasil. Por sua vez, a BNCC não se envolve e não se compromete com políticas de inclusão e de uma reparação histórica em combater o racismo e fica a cargo do professor trabalhar e desenvolver ações antirracistas e antidiscriminatórias em suas aulas.

É comum ouvir de alguns professores que não seria possível colocar em prática uma educação antirracista nessa fase, principalmente porque as crianças não seriam capazes de entender ideias tão complexas que atravessam a experiência do que é ser uma pessoa negra, indígena ou branca em uma sociedade estruturalmente racista. No entanto, penso o contrário. Justamente por experimentarem o mundo a partir do lúdico é que a intencionalidade pedagógica deve estar enfatizada. A construção da autoestima, tão imprescindível para uma relação positiva com o pertencimento racial, está diretamente ligada ao afeto: ser olhada, cuidada, escutada, estimulada, reconhecida, incentivada, amada. Essas atitudes que parecem simples são, muitas vezes, negligenciadas, tratadas como secundárias, quando, na verdade, deveriam ser prioridades.

O racismo desumaniza, nesse sentido, se as relações de cuidado mútuo são indispensáveis em qualquer situação de aprendizagem, quando se trata de fortalecer identidades que são alvo constante de injúrias, humilhações,

agressões e inferiorizações, a ausência das dimensões amor, alegria, cumplicidade e autoestima inviabilizam o processo educativo (HOOKS, 2021). Um processo educacional, inclusivo para crianças, precisa considerar a raça como elemento constitutivo do cotidiano. Desde muito cedo as crianças aprendem a reconhecer os elogios direcionados para a “brancura” e a desassociação da beleza e da positividade no que se relaciona com a cor escura, percebida no vocabulário e nas ações cotidianas das pessoas adultas. Neste contexto Cavalleiro (2006) indica que a subjetividade e a afetividade nas relações estabelecidas no cotidiano escolar são parâmetros a serem considerados nas análises em torno das desigualdades, índices de acesso e permanência na escola por estas crianças

Ainda que a professora Tereza esteja ancorada na BNCC e nas propostas curriculares, ao construir seu plano de aula, ela utiliza do verbo “incluir” no gerúndio do particípio passado, “incluindo” para se aproveitar das lacunas e brechas do currículo, buscando uma construção de uma educação antirracista que presume uma visão informada, letrada racialmente e que seja capaz de desnaturalizar o que está posto como neutro.

Quadro 3: Recorte do plano de aula da professora Tereza sobre o componente curricular de História

Código	Habilidade
Habilidade EF05HI04	Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e os direitos humanos, incluindo os reinos africanos pré-coloniais.
Habilidade EF05HI05	Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo como conquista histórica, incluindo os direitos das mulheres no Brasil e no mundo.

Habilidade EF05HI07	Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõe a sociedade na nomeação desses marcos de memória, incluindo a contribuição do movimento de resistência negra dos africanos e afrodescendentes.
----------------------------	--

Fonte: Plano de aula da professora Tereza

Com esta ação de inserir o verbo “incluir” nos planos de aula os dois professores acreditam que essas práticas os auxiliam de maneira que dá mais respaldo e segurança em trabalhar a temática das relações étnico-raciais. Eles acreditam que as relações entre o currículo e o planejamento são indissociáveis e seus planos de aula são documentos orientadores. Para apresentar “a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e os direitos humanos” dos povos africanos e seus reinos a professora Tereza, intencionou no seu planejamento a valorização desses sujeitos produtores de cultura, dando visibilidade ao seu lugar para a reafirmação de sua imagem positiva e produziu um mural na escola valorizando a diversidade étnico-racial. (BRASIL, 2018, p. 415).

Foto 7: Mural dos Reinos e Impérios Africanos desenvolvido pelos alunos do 5º ano da Escola Municipal Sankofa

	brincadeiras de origem africana (Amarelinha Teca Teca).
Habilidade EF15AR04	Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais, incluindo os grafismos africanos e indígenas.
Habilidade EF15AR08	Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal, incluindo as danças afro e indígenas.
Habilidade EF15AR11	Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança. Incluindo a cultura HIP-HOP.

Fonte: Plano de aula da professor Nelson

Para desenvolver sociabilidade e lazer cultural com as crianças o professor inclui a cultura do HIP HOP em seu planejamento com o intuito de desenvolver o senso crítico e político através dessa manifestação cultural de resistência e resiliência. Além disso, é preciso pensar essa atividade enquanto espaço/momento de sociabilidade que se constitui como um território de organização sociopolítica entre pessoas marginalizadas por viverem em bairros mais afastados do centro urbano e aglomerados e favelas. Percebo que as batalhas de rima conseguem transmitir para os alunos dessa comunidade, um ambiente seguro para as suas manifestações, suas expressões são atravessadas pela necessidade de superação das experiências traumáticas vividas pelo racismo. Ele propõe aos alunos uma batalha de rima onde a temática seja explorada, atividade que envolve ludicamente o corpo discente.

Foto 8: Batalha de Rima



Fonte: Arquivo Pessoal

Os discursos estão presentes em tudo que se propõe no cotidiano escolar e, dessa maneira, as nossas escolhas como professores possuem o potencial de reforçar, questionar e propor perspectivas. A educação antirracista só será efetiva se perpassar todas as dimensões da escola. É necessária muita resistência para que um documento normalizador não apague o que há de potencializador na prática docente e nos alunos, defender uma pedagogia emancipatória e decolonizadora, possibilitando que haja transformações, diferenças, o livre pensar, criar, recriar e resistir.

4.4 – Corpo negro, identidade e racismo

O corpo negro foi moldado de acordo com uma normalização e uma normatização concebida pelos detentores do poder: patriarcado, religião e machismo. Esse molde é concebido como um exercício de poder que tem a função de postular, a partir dos corpos, regras que devem ser seguidas pelos sujeitos em diversas áreas, tais como, higiene, alimentação, sexualidade, saúde,

natalidade e outros assuntos que se tornam preocupações políticas ao longo do tempo. Dentro de uma perspectiva foucaultiana (2012), há relações de poder que incidem sobre o corpo, evidenciando que ele é “objeto e alvo do poder” (FOUCAULT, 2012, p. 117).

Na maior parte dos casos, ou quase sempre, no percurso oficial histórico a generalização atendeu e atende a um totalitário eurocêntrico onde o marco referencial para a designação da grande categoria de pertencimento, o de raça, ou de humano, vem pautado no corpo de um homem branco europeu. É no corpo que se apresentam marcas da memória e da história dos sujeitos constituídos em suas lutas políticas e sociais. O professor Dumas (2019) nos leva a uma reflexão sobre a construção e o entendimento deste corpo:

O entendimento dessa identidade negra na sua trajetória histórica torna-se relevante no processo de compreender a articulação feita para gerar conceitos e perspectivas para o corpo negro no Brasil escravocrata e colonial e a atualização de conceitos dos corpos negros na atualidade, afirmando uma identidade de pertencimento coletivo na proposição de uma luta de poder onde se busca legitimar identidades produzidas por práticas de resistência das culturas negras brasileiras. Pensar e atuar de forma a dissolver a episteme corporal forjada no colonialismo e legitimar identidades, partindo de si, de afirmações identitárias que objetivem a emancipação revela uma tentativa de reacender substratos de ancestralidade sobreviventes ou mesmo de uma nova construção conceitual (DUMAS, 2019, [s/p]).

Ao voltar o olhar para as práticas cotidianas destes corpos invizibilizados por condutas sociais opressoras, como corpos dissidentes a normatividade instaurada me apoio em Akotirene (2019), para dizer que “o conhecimento deve ir além das demarcações fixadas pelas linhas imaginárias de território de gênero e raça, mas enlanguescendo-se (AKOTIRENE, 2019, p. 113). Buscar escrever uma nova história a partir de novas perspectivas e conseguir invocar estratégias para romper o silenciamento destes corpos, por meio de uma proposta curricular preocupada com a emancipação, significa levar em consideração as políticas das diferenças.

O corpo é uma das ferramentas mais importantes que a criança tem, é seu meio de comunicação, mobilidade e seu estar no mundo. Ser uma criança negra, pertencer a um grupo étnico-racial e, ter como meio de comunicação, um corpo negro, representa nascer com uma marca que historicamente tem sido

causa de opressão. Conforme Gomes (2003) o corpo faz parte de um campo social conflitivo, já que, ele é constituído na esfera da subjetividade. Ao longo da história, o corpo foi explorado nas relações de poder e de dominação para classificar e hierarquizar grupos diferentes. “O corpo é uma linguagem e a cultura escolheu algumas de suas partes como principais veículos de comunicação. O cabelo é uma delas” (GOMES, 2003, p. 174). Também, para Bento:

[...] a identidade é construída por meio do corpo e na convivência com o outro. Nosso “eu” é produto de muitos outros que o constituem. Esses “outros”, nos primeiros anos de vida, com frequência são a mãe, o pai, a professora ou outros adultos que cuidam diretamente da criança. Por meio do olhar, do toque, da voz, dos gestos desse outro, a criança vai tomando consciência de seu corpo, do valor atribuído a ele e ao corpo dos coetâneos, e construindo sua auto-imagem, seu autoconceito. Assim, podemos concluir que o estágio em que está o adulto, no que diz respeito a sua identidade racial e sua percepção sobre diferenças raciais, é elemento importante no cuidado com a criança (BENTO, 2012, p.112).

Perguntei aos professores como eles percebem as experiências dos alunos quando a discussão é sobre sua raça, sua cor, sua identidade enquanto uma criança negra e a professora Tereza me disse que:

“Eu entendo que isso não é problematizado na vida deles, tem alguns estudantes, que percebo que a família tem esse diálogo, pois, eles chegam em sala com essa concepção “eu sou negro”. Muitos não se reconhecem, não é uma questão para eles. Quanto mais retinta a pele, eles enxergam a pessoa negra. Em alguns poucos momentos, eu observo em algumas falas. Uma vez, em uma eventualidade em sala onde discutíamos sobre relações e amizade, um aluno branco foi dar um exemplo e teve a seguinte fala:

“_Mas eu sou amigo do Pedrinho!”

Naquele momento, só faltou ele completar a frase e falar que o Pedrinho é preto. Os alunos reproduzem um discurso que ouvimos a todo momento na sociedade, mas que nessa hora para eles, não é um fator de distinção e de segregação. Percebo que as crianças mais retintas e que tem um diálogo aberto com suas famílias, são aqueles que se reconhecem enquanto negros e se não existe esse debate aberto em casa os alunos não se reconhecem. E foi você mesmo que me fez pensar nessa questão da autodeclaração, acredito que foi algo que ficou faltando trabalhar esse ano. Identificar como eles no início do ano, como eles se percebem e se enxergam e trazer esse questionamento agora para o final do ano e perceber se teve alguma mudança nesse processo transitório.” (TEREZA, entrevista, dezembro de 2023. *grifos nosso*)

A fala da professora nos permite compreender que a construção de identidades das crianças na escola perpassa o desejo de pertencimento a algo maior que suas existências, este período demarca a possibilidade destes sujeitos se esbarrar com expressões e performances identitárias como raça, gênero e toda uma diversidade que engloba estes marcadores. Neste sentido é importante que o professor esteja preparado para compreender e atender as demandas dos seus alunos e cada vez mais, percebo a carência de discussões sobre as vivências das crianças sobre suas subjetividades.

A criança na sua vida escolar transcorre por narrativas que as fazem se espelhar na realidade onde vive. Estes sujeitos habitam em cadeias e as crianças são o reflexo da sua família com quem convive, as posturas e os modos dos pais rompem diretamente nas condutas conscientes e inconscientes destes indivíduos. A professora Tereza percebe que as crianças que possuem a pele mais retinta são racializadas e trazem do seu meio familiar um entendimento sobre sua identidade negra e consegue se autodeclarar. Porém, aquelas crianças que não tem traços negroides têm a dificuldade de se autodeclarar e se enxergarem como negras e pardas. Neste momento da entrevista a professora refletiu sobre a necessidade de se trabalhar com essa temática para o próximo ano letivo.

Percebo, que neste momento, a escola proporciona os primeiros contatos da criança com a diversidade, por isso, os discentes desde pequeno precisam ter contato com o letramento racial¹³ e compreender o racismo na sociedade e porque ele precisa ser combatido.

Para o professor Nelson a percepção do aluno de que ele é negro vai além da auto-identificação e:

“Influência na percepção de quem eles são, de onde eles vieram e para onde eles vão. Tendo interferência, principalmente na maneira como os alunos aprendem. Como por exemplo na matemática, eu comecei a

¹³ - O letramento racial é apresentado pelo ativismo social negro como o ponto de partida de uma educação antirracista. O conceito foi utilizado pela primeira vez pela socióloga afro-americana France Winddance Twine, em 2003. No Brasil, o racial literacy foi traduzido para o português pela psicóloga Lia Vainer Schucman.

trabalhar com eles no viés racial através das classes sociais. A turma contestou:

“_ Ah , mas a matemática serve para somar e subtrair, como você vai fazer isso?”

E a minha resposta foi:

“_ E para além disso, porque temos que usar a matemática?”

“_ Mas professor a gente não precisa da matemática para mais nada, só para dar o troco, pagar e receber o dinheiro é só isso!”

Neste momento fui discutir com eles as questões das classes sociais e perguntei para eles:

“Pessoal, como nós somos divididos? Por exemplo, somos divididos por classes, por classes sociais! E como a matemática aparece na divisão de classe social?”

Neste momento, percebi que os debates sobre raça nas aulas estavam fazendo efeito, pois a professora Tereza já tinha iniciado uma discussão no componente de História sobre o surgimento das favelas e das comunidades, então os alunos estavam com o assunto mais recente na memória e consegui associar com o componente Matemática e o aluno João teve a seguinte fala:

“_ É, se a gente for contar que 90% da população de comunidade e favela é preta e 10% das pessoas que estão na zona sul e em espaços bons são brancas!”

Eu respondi:

“Olha a matemática aparecendo aí! Pra gente saber que estatisticamente 90% das comunidades e de favelas são permeadas por pessoas pretas e pardas e 10% estão na zona sul e é permeado por pessoas brancas a gente precisa da matemática, então a matemática influencia a forma de como a gente vê a classe social!”

Então comecei a levar para eles de uma forma que eles enxergassem a matemática como uma ferramenta de políticas públicas. Uma outra aluna, Marina, me questionou sobre essas políticas e me perguntou o porque ela não tinha direito ao Bolsa Família. Então eu respondi:

“Vamos pensar matematicamente? A sua família é predominantemente preta ou branca? Onde você mora? E o que o seu pai trabalha?”

As respostas foram:

“Branca, e moro em uma casa boa na rua principal do bairro. Meu pai é assessor do Zema.”

“Então vamos pensar, quando você intencionou no Bolsa Família que é um valor mais baixo que a referência do salário mínimo, mas que ainda ajuda algumas pessoas e famílias, você acha que ele foi pensado para ajudar quem? Pra quem esse benefício foi pensado?”

Então, neste momento eu começo a discutir política pública com eles e como a matemática faz com que dados estatísticos produza políticas públicas para alcançar um grupo que precisa e necessita de atenção. A aluna questiona sobre igualdade e justiça, pois ela não acha justo algumas pessoas receberem e outras não. A minha resposta para ela foi:

“Mas não é sobre justiça é sobre equidade as políticas públicas foram feitas para atender de acordo com a necessidade. Você acredita que este valor, desse benefício, você ficaria sem comer? Você ficaria sem poder vir à escola? Seus pais deixariam de pagar alguma conta e você não teria alguma assistência?”

Ela disse:

“Não!”

Então você acha que tem utilidade o Bolsa Família para você? Naquele momento utilizei um outro aluno como exemplo, não foi dito o seu nome e fiz a seguinte referência:

“Existe uma família aqui dentro que tem 8 irmãos e que a avó cuida, vamos pensar se esse valor, deste benefício não faria diferença para esta mãe e este pai e fosse ajudar de alguma forma essa família?”

O aluno João que tem um perfil bem observador disse?

“Mas esta família provavelmente é uma família preta!”

Eu falei:

“_ É!”

Depois desta discussão os alunos ficaram eufóricos com o debate e fizemos uma divisão de raça da sala e alguns dias depois realizamos uma atividade associando a estatística de raça e classe social e enxergamos que a maioria das crianças da turma do 5º A, são pretas e estavam dentro da favela e ficavam atrás dos muros da escola. Aquelas crianças, minoritariamente brancas, estavam em bairros que eles consideram bons, pois ao redor da escola é tudo comunidade, mas para os parâmetros destas crianças são territórios melhores de se morar. Foi pontuado também nesta atividade qual a ocupação profissional dos pais. Identificamos que existem mães de alunos que trabalham como faxineiras na casa de professoras daqui da escola e um pai que é assessor do governo.

Então eles começaram a pensar a matemática a partir desse viés. Pra mim foi muito difícil ter esse debate em sala porque eu tive que reaprender a matemática e para conseguir executar essa dinâmica eu li e pensei muito sobre todos estes assuntos. Constatei que não pensamos em uma matemática racial e pra mim foi muito desafiador. Eu tive que pensar em coletivo como que as influências da matemática racial interferem no nosso dia a dia e com um sentimento de grupo. Por isso, vejo que o meu trabalho depende de quem está à minha frente e quem está por trás de mim.” (NELSON, entrevista, Dezembro de 2023. grifos nosso)

A fala do professor Nelson nos apresenta como foram construídas socialmente algumas identidades étnico-raciais de crianças na escola, pautadas em suas vivências e nos mostra como a autodeclaração racial requer uma problematização do processo de identidade e uma compreensão de suas experiências. Através da interdisciplinaridade o docente aborda as dimensões da diferença social e racial para ensinar a matemática. Ele mostra como a desigualdade social tem cor e território, pois existe uma concentração de

peessoas negras em comunidades vulnerabilizadas e a margem das pessoas brancas que estão localizadas em espaços sociais privilegiados. O professor nos atenta para o desenvolvimento de políticas públicas que deveriam ter a intervenção dos aparelhos públicos para as necessidades sociais básicas, desenvolvidas para a melhoria de serviços e renda destas pessoas e não fomentar conflitos, violências e injustiças. Desta forma, torna-se um desafio urgente para o professor trazer esse debate em torno da discussão das relações étnico-raciais, pois esta temática necessita reconstruir caminhos, perspectivas e enfrentamentos que estão relacionados com a sua própria formação.

A escola e a sala de aula são territórios para a abordagem de temas como raça, gênero, classe social, sexualidade numa perspectiva histórica, cultural e política de marcadores sociais identitários que representam a estruturação de hierarquia e poder em uma sociedade. Akotirene (2019) evidencia que a interseccionalidade proponha uma nova perspectiva em que haja uma inseparabilidade entre conceitos de racismo e capitalismo. Esse encontro de sistemas de opressão se retroalimenta cotidianamente quando encontram corpos que são atravessados pelas identidades que fazem subversão a essas opressões. A discussão sobre diversidade e interseccionalidade no ambiente escolar é essencial para criar um ambiente educacional mais inclusivo, respeitoso e preparado para atender à complexidade e diversidade da sociedade em que vivemos. Essa abordagem é fundamental para a construção de um mundo mais justo e igualitário. Constatamos essa importância quando acompanho a aula do professor Nelson contextualizando a matemática em um viés racial através das classes sociais.

Promover uma reflexão sobre como as crianças constroem sua identidade dentro e fora do ambiente escolar pela percepção do corpo, seja ela negra ou branca, implica pensar para além dos padrões estéticos. No caso de crianças negras sua identidade está vinculada a um processo de desconstrução de estereótipos. O corpo é um elemento de atribuição de valores e significados e, ao longo da história, diferentes representações simbólicas foram imputadas a ele. O processo histórico de escravização de negros(as) no Brasil e seus desdobramentos fizeram com que estereótipos fossem criados em torno de

peessoas não brancas. Esses estereótipos são constantemente reconstruídos e reproduzidos nos espaços sociais, inclusive no ambiente escolar.

Indaguei aos professores se eles acreditam que a cor da pele influência no comportamento ou na subjetividade dos seus alunos.

Para o professor Nelson:

“Influência na medida em que esse sujeito vem de uma formação que é demarcada pela pele, vejo que essa influência vem do comportamento dele e não necessariamente pela sua cor. Essas intervenções são de uma estrutura que este sujeito tem e na forma como ele vê o mundo. Então, demarcadamente falando, me referindo ao seu território, a maior parte das crianças pretas que temos na escola, estão em comunidades e favelas e tendem a ser muito violentas. Essas crianças muitas vezes se demonstram agressivas pela reprodução de violências e abusos que sofrem de aparelhos públicos e de segurança pública e pela forma de sua abordagem bruta. E a reprodução dessas brutalidades pelas crianças é uma arma que elas têm para a sua sobrevivência e aprendem a dialogar assim, é o comportamento que elas vão apresentar. Por outro lado, isso não isenta uma criança branca de ser desrespeitosa e apresentar traços violentos, mas estou falando de território e isso influência na maneira que este sujeito se relaciona. Isto já era um questionamento meu e hoje consigo enxergar melhor com os alunos do 5º ano. Eu percebo que os meninos pretos, eles têm mais dificuldade com o afeto. Claro que é demarcado pelo gênero, porque o homem tem mais dificuldade para se expressar e a paternidade se ausenta disso. Então se eu não tenho um referencial paterno de afeto eu vou ter dificuldade com esse afeto. Só que eu percebo que há uma diferença porque geralmente nos primeiros anos eu vejo uma presença maciça dos pais brancos em detrimento dos pais pretos e isso é muito nítido. Nas reuniões de pais, se você pegar a lista de presença e verificar as assinaturas das figuras paternas, você vai perceber que a cor destes sujeitos é demarcada, porque há um abandono maior da paternidade preta e isso está relacionado ao contexto social e econômico. Vejo que este menino preto tem dificuldade com afeto, ele tem esta dificuldade da aceitação do afeto. Por que majoritariamente ficam com as avós, tias ou até mesmo na rua para as mães trabalharem. Tem sempre alguém que olha e dá uma notícia e o afeto fica a desejar. E trabalhar com os alunos do 5º ano foi gritante essa percepção. Percebi que os meninos apresentam uma grande carência e as meninas são mais resolvidas, mas os meninos especificamente não sabem receber abraços e outras formas de carinho. E quando comecei a abraçar esses meninos eles começaram a estranhar e para quebrar esse ciclo de distanciamento e construir uma relação mais próxima foi difícil em um primeiro momento, mas hoje, todos eles me abraçam e desconstruíram isso. Os meninos tem uma resistência ao afeto, eu percebo que alunos transgressores em sua maioria são pretos. Aquele aluno que é tema na sala dos professores que é chamado de transgressor, bagunceiro, difícil e agitado é o aluno preto.” (NELSON, entrevista, Dezembro de 2023)

O professor destaca como o racismo estrutural é sentido e percebido desde a infância e traz inúmeros prejuízos à formação e desenvolvimento de crianças negras. Muitas dessas crianças, estão localizadas em um território sob condições sociais que reafirmam a desigualdade social e uma desproteção de aparelhos públicos de segurança. Essa dimensão constitui alguns fatores que possam expor crianças negras a circunstâncias de violência que condicionam seu formato de vida e de se encontrar na sociedade, pois a cor da sua pele se torna um marcador e alvo de violência pela abordagem da segurança pública e uma infinidade de opressões e agressões sofridas.

Neste cenário, grupos detentores de poder legitimam a força e a brutalidade sobre grupos minoritários e reforça a desigualdade social e a reprodução de padrões violentos das relações e se concretiza nas ações de uma cultura de ódio, pois a reprodução da violência é o aumento da violência.

O professor fala também, sobre a ausência paterna que podem influenciar no comportamento e na subjetividade dos alunos, tanto homens negros, quanto brancos apresentam situação de ausência em relação aos seus filhos e isso acaba gerando um problema muito sério para a mãe que assume a criação sozinha. No entanto, este imaginário não pode ser ignorado, ele contribui para invisibilizar o grande número de pais negros que são presentes e participativos na vida das suas crianças. É importante reconhecer que as paternidades negras se diferem de outros modelos, sobretudo das paternidades hegemônicas, as brancas.

A professora Tereza complementa:

“Eu acredito! Isso é tão complexo. Teve uma vez que uma aluna chorou e falou que não gostava da cor da pele dela. Ela é uma menina super bem resolvida, participativa nas aulas, mas ela traz esse sofrimento. Por mais que já tenhamos desenvolvido um trabalho com o foco nela, o que ela encontra nas redes sociais, na televisão e no grupo de amigas, é outra coisa e não se vê representada. Percebo que isso atravessa as subjetividades dela. Então até já escutei falas de outros professores que ela é muito agressiva e difícil de “manejar”. E reflito comigo, e como não ser? É muito difícil sofrer exclusões e não poder se expressar! E se fosse uma aluna branca e agressiva? Os professores não reconhecem essa agressividade nela! Quando eu olho para a aluna, enxergo uma pessoa super inteligente, coerente com suas questões e bem articulada. Mas eu já tive alunos brancos, com muitas questões disciplinares, que não faziam as atividades escolares e que davam muito trabalho comportamental em sala de aula e nenhum

professor aponta as dificuldades que este aluno provoca em sala de aula. E quando olho para este lugar de ser uma criança ou um adolescente negro, então, atravessa sim! Eu sinto falta de ter na escola grupos onde os alunos possam discutir essa questão étnico-racial, trabalhando a autoestima e sua subjetividade como sujeito na sociedade. Por isso eu trabalho desde o primeiro dia letivo ao último dia do ano na tentativa de contribuir na autoestima de todos eles e que isso não lhes atrapalhem em suas escolhas futuras.” (TEREZA, entrevista, Dezembro de 2023)

Esses relatos e outras experiências traumáticas vivenciadas por alunas/os negras/os são alertas sobre os impactos negativos da violência racista na formação destes indivíduos. Pois, conforme Tolentino (2023) as crianças negras sofrem atrocidades que mutilam a autoestima, impedem o sucesso escolar, negam oportunidades, castram e usurpam seus sonhos.

A sociedade idealiza um corpo, a cor da sua pele e demais estereótipos que servem para justificar a colonização e ocultar intencionalidades econômicas e políticas. Essa padronização dos corpos esbarra na escola em um padrão de beleza que é pautada pela “brancura”, numa comunidade miscigenada como a que vivemos, afetando nossas vidas nas diferentes instituições e áreas sociais que transitamos. De acordo com Gomes (2002):

“Foi a comparação dos sinais do corpo negro (como o nariz, a boca, a cor da pele e o tipo de cabelo) com os do branco europeu e colonizador que, naquele contexto, serviu de argumento para a formulação de um padrão de beleza e de fealdade que nos persegue até os dias atuais” (GOMES, 2002, p. 21).

A professora argumenta que o racismo transfigura as diferenças inscritas no corpo em traços de inferioridade. Conforme a autora, o cabelo crespo, por exemplo, é um dos elementos que retira o negro do lugar de beleza, com base no padrão ocidentalizado (GOMES, 2002). Existe uma ausência que dispõe o corpo negro em segundo plano os seus saberes ao lugar da negatividade, penso na emergência em dar visibilidade a temática das relações étnico-raciais para que seja fundamental enquanto espaço de expressão, transgressão e de emancipação. O debate relacionado a corporeidade negra e seus saberes estéticos descoloniza e rompe o pensamento brancocêntrico e eurocêntrico do currículo.

A escravização dos povos de origem africana e indígena sempre representou um elemento facilitador das permanências no que tange aos

preconceitos étnico-raciais no Brasil. Nessa perspectiva, uma série de teorias foram desenvolvidas ao longo da história com o intuito de propagar uma espécie de inferioridade de um sujeito negro. Milhares de africanos foram escravizados no Brasil, apenas Mohammah Baquaqua¹⁴, registrou sua vida como um escravo dentro dos navios negreiros e sua vivência em solo brasileiro. Essa biografia é uma leitura basilar para saber qual é a história narrada por um escravizado que viveu a experiência daquela época no Brasil que conta relatos sobre as atrocidades praticadas por quem escravizava. Essa fonte histórica constitui um vestígio do passado que contradiz muitos feitos e conquistas de personalidades brancas e europeias.

Abordar a questão da biografia no ensino é uma tarefa, no mínimo, desafiadora, pois desloca o professor do lugar comum de olhar um determinado fato a partir de uma conjuntura macro levando-o a requisitos das singularidades, das curiosidades e ainda, das dúvidas. Não se trata de propiciar uma abordagem vinculada aos feitos dos grandes personagens da história, mas, sobretudo, de trazer à tona aqueles que por séculos ocuparam o lugar do silêncio e da invisibilidade apontando a opressão estrutural que a escola corrobora com a retroalimentação do racismo.

Logo, o estudo da biografia de Baquaqua, por exemplo, pode proporcionar uma mudança de ótica de propostas pedagógicas pouco ou nada dialógicas em relação à interculturalidade, principalmente, se concebido como uma proposição de construção do conhecimento a partir do incomum em paralelo à desconstrução dos estereótipos da dominação homogeneizadora. Este material é basilar para o entendimento do processo de escravização. Enquanto a história da escravidão for contada pela ótica do branco e nunca por alguém

¹⁴ - Mahommah Gardo Baquaqua nasceu no século XIX onde hoje fica o Benin, na África, e em 1845 chegou ao Brasil dentro de um navio negreiro. Baquaqua foi, primeiro, para o Brasil, antes de buscar a liberdade em Nova Iorque, e depois refúgio no Haiti, onde permaneceria por dois anos. Ele converteu-se ao cristianismo em 1848. Durante quase três anos (1850-53), frequentou o *Central College*, em *McGrawville*, Estado de Nova Iorque, onde, depois de mudar-se para o Canadá Oeste (Ontário), ele tomou as providências visando a publicação de sua história, em Detroit, em 1854. Viajou para Liverpool em janeiro de 1855, e a última notícia que temos dele data de 1857, na Grã Bretanha, aguardando os resultados dos esforços de seus amigos missionários para levantar fundos, a fim de mandá-lo de volta para a África. (LOVEJOY, 2002, p. 12)

que viveu este processo, vamos continuar reproduzindo uma história enviesada pelas lentes da branquitude.

A probabilidade de um corpo negro ter em suas memórias uma situação de racismo é muito grande. O corpo nessa perspectiva é produzido considerando a sua complexa particularidade fenotípica, negra, tornando-se determinante ao meio social para que fosse ocasionando esse conceito. Para Tolentino (2023), essas histórias se repetem e atravessam a vida de milhões de crianças negras, provocando sérios impactos no desenvolvimento infantil.

O conhecimento corporificado nos currículos tem sido predominantemente eurocêntrico. As críticas a este tipo de documento foi impulsionada no Brasil, após a promulgação da Lei 10.639/03. Para os autores Paraíso (2009), Gomes (2019) e Silva (2019) é recorrente a abordagem de que o arcabouço legal a partir de 2003 tem tensionado o currículo hegemônico e as relações étnico-raciais nas instituições educacionais, fortemente marcadas pelo racismo, preconceito racial e discriminação racial. Há indagações contundentes aos currículos hegemônicos e aos processos de ensino que continuam silenciando e/ou omitindo a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. A alteração dessa situação impõe o acesso a conhecimentos efetivos sobre essa temática. No entanto, é preciso destacar que o currículo ao longo do tempo foi atribuído a diversas concepções, como afirma Silva (2019):

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. [...] Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que os tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade (SILVA, 2019, p. 15).

Nessa concepção, a construção da identidade atravessa um conhecimento que pense na subjetividade dos alunos. Desta maneira, procuro por meio dessa reflexão compreender o currículo como efeito das subjetividades, resultando nas tensões ocasionadas pela dinâmica nos corpos negros de um processo educativo.

Compreendo que vários fatores podem direcionar a uma maior visibilidade ou silenciamentos dos corpos negros no currículo: formação docente; representatividade negra; inclusão de normas legais no PPP da escola e a identidade negra de docentes, seja pelo fenótipo, seja por seu posicionamento antirracista, seja pelo entendimento e diálogo entre docentes e alunos, que independentemente de seu pertencimento étnico-racial podem proporcionar representatividade de ser um/a educador/a antirracista. Dessa forma, percebo ainda que, a partir de uma educação antirracista, é necessário o diálogo sobre o racismo estrutural e a inclusão de autoras/es negros, além disso, é fundamental a escolha de materiais e livros didáticos que “não folclorizem” pessoas negras, mas que possibilite leitura, problematização, reflexão, posicionamento e construção de uma identidade negra antirracista de forma positiva em alunos negros/as. De acordo com Ribeiro (2019) o mundo apresentado na escola é o do branco, as culturas superiores é a europeia. Existe uma divisão social que existe há séculos e a falta de reflexão sobre esse debate que crianças negras continuam sofrendo violências e as “brancas enxergam o mundo a partir de seus lugares sociais – que é um lugar de privilégio” (RIBEIRO, 2019, p. 24).

A instituição escola é um reflexo da sociedade e partindo desse pressuposto os discursos que emergem desse espaço também são atravessados pelos movimentos sociais, pela mudança no cenário político, econômico e social. Casos de racismo são praticados de forma sistêmica a partir de uma cultura, sociedade ou contexto social que permite, negligenciar comportamentos racistas coletivos e individuais que se enquadram no conceito de racismo estrutural (ALMEIDA, 2019). Entender que o racismo é estrutural, e não um ato aleatório ou esporádico de um indivíduo ou um grupo, nos responsabiliza ainda mais por assumir e legitimar ações antirracistas.

Entendo que algumas ações para o combate ao racismo estrutural perpassam por uma educação antirracista que esteja articulada com os documentos oficiais, visando pautar o projeto histórico a partir da não estereotipagem de práticas pedagógicas no âmbito da educação para as relações étnico-raciais. A busca por práticas antirracistas constitui a luta do combate ao racismo cotidiano. Conforme Kilomba (2019):

“o vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares 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”(KILOMBA, 2019,p.78).

Para a professora, quem é colocado como “outridade” personifica os aspectos reprimidos da sociedade branca, é o indesejado, o intruso, o perigoso, o violento, o sujo, o exótico, o selvagem e outras formas de se expressar a discriminação. E nos ensina que:

O racismo cotidiano não é um “ataque único” ou um “evento discreto”, mas sim uma “constelação de experiências de vida”, uma exposição constante ao perigo”, um “padrão contínuo de abuso” que se repete incessantemente ao longo da biografia de alguém – no ônibus, no supermercado, em uma festa, no jantar, na família (KILOMBA, 2019, p. 80).

Essa modalidade de racismo, não exclui os níveis institucionais e estruturais de ações racistas. O racismo cotidiano é o conceito que procura tornar um pouco mais compreensivo as causas e efeitos dos comportamentos racistas. É um discurso de ódio que se fundamenta por uma infinidade de pensamentos, valores, ideologias que deseja a inferiorização, desacreditar e até humilhar uma pessoa ou um grupo social em função do seu estereótipo, raça e lugar de origem.

Compactuando com o que dizem esses autores, a professora Tereza relatou na entrevista um caso ocorrido entre os alunos. Um aluno branco chamou dois estudantes, negros, de “macaco” em sala de aula. Eram dois estudantes negros retintos, uma menina e um menino e o que cometeu o ato de racismo, ainda agrediu fisicamente a menina. Ela fez um estardalhaço, porque, segundo a professora, não é uma menina que recebe esses tipos de xingamentos passivamente, ela conhece os seus direitos. O discente agressor comentou com outros colegas que ameaçaram essa aluna ao final da aula. A professora conversou com os 3 envolvidos, ligou para os pais da estudante para buscá-la e conversar com eles sobre o ocorrido. Em outro momento, chamou também os pais do aluno branco para comunicar sobre o ato de racismo que ele cometeu. O pai do menino se mostrou pouco interessado com o fato e disse que o filho dele era homem e estava se defendendo de tudo aquilo. Provavelmente, este

pai é um dos milhares de brasileiros que negligencia a presença da lei que configura a injúria e o racismo como crime. Pensar em educação é pensar em projetos mais amplos de sociedade (GOMES, 2019).

É importante reconhecer que a discriminação está no ambiente de ensino, existe uma resistência de muitos, como um todo, até mesmo de professores com o tema, pois não se sentem preparados para essa discussão. Esse despreparo acaba sendo uma condição que pode gerar prejuízos no processo de construção da educação antirracista e antidiscriminatória, ao ponto que silenciarmos esse problema, ele tende a perpetuar em todas as relações. Assim, indaguei aos professores, se durante o ano passado, eles presenciaram algum caso de discriminação ou racismo entre/com os alunos?

A professora Tereza me disse:

“Houve o caso dos alunos que sofreram ataques racistas na minha aula e ameaçados pelos alunos, como já tinha lhe dito. E depois deste não teve mais, porém, foi relatado pelos alunos que alguns casos de discriminação racial acontecem nas aulas de outra professora e ela não faz nenhum tipo de intervenção. Mas como eu não vi e não presenciei, eu fico limitada de fazer qualquer tipo de ação e fazer um debate sobre o fato. Ainda assim, teve um caso em outra aula que eu tive que intervir. Tem vezes que alguns desses eventos acontecem em outros ambientes fora da minha aula **e eles me trazem essa demanda e para o Nelson também**. Já teve vez que nós fizemos um círculo de conversa, eu ter uma conversa particular e o Nelson o mesmo. Eu tento ficar atenta às falas deles e tentar intervir e não deixo pra depois, então eu paro a aula e faço alguma mediação e peço a eles para pensarem sobre o que foi dito. O professor precisa entender que não é só o planejamento que conduz uma aula, mas os atores ali nos trazem falas que podem mudar esse roteiro e nos levar a outros lugares e ter outros atravessamentos. E essas situações cotidianas, não podemos deixar, temos que parar e intervir. E a aprendizagem está na fala, na escrita e na troca. **Nós não trabalhamos sozinhos e trabalhar com o Nelson, ele complementa meu trabalho e eu o dele**. Vejo essa sintonia muito positiva para a educação dos alunos e nos permite avançar mais na prática docente. **Ter essa parceria e conseguir desenvolver um debate sobre as relações étnico-raciais e vivenciar essas discussões mais complexas, foi mais fácil por essa cooperação a parceria é muito importante**. Tínhamos uma sintonia nas concepções e elas determinam as escolhas pedagógicas.” (TEREZA, entrevista, Dezembro de 2023. *Grifo nosso*)

Por sua vez, o professor Nelson trouxe o relato:

“Na minha aula aparecem comentários discriminatórios nas discussões e resquícios de atos racistas de outras aulas. Eu tenho um apego a disciplina e a organização das aulas e isso não dava margem para

aparecer algum ato de discriminação ou racismo. Mas quando eu provocava algum debate, aparecia nas discussões e eu conseguia ouvir e catalisar as falas e fazer intervenções, na porta da sala, naquele momento que estamos recebendo alunos ou trocando de sala, aparece muito e eu intervenho, mas na aula em si não. Tivemos o caso do Godoi e da Marta no 5º ano, mas foi em uma aula de outra professora. Talvez a minha imagem, a minha demarcação desde o início do ano fez com que isso minimize esses fatos, eu sou bem enérgico em algumas situações e faço interferências imediatas e alguns casos não tem discussão. Os alunos mais argumentadores foi um grande desafio pra mim, mas isso foi muito bom para o rendimento da aula. Como os estudantes do 5º ano tem uma capacidade crítica mais alta nos anos iniciais, então o porquê das coisas precisa ser bem claro e demarcado, senão fica complicado. Eu tive que construir regras com eles para não virar uma bagunça, para eu ter uma sistematização da aula e dos conteúdos.” No meio escolar existe um índice muito grave de preconceito racial e com muitas atitudes discriminatórias, isto resulta em diversas consequências, tanto para a qualidade do ensino, quanto para o agravamento de casos de violência dentro e fora da escola, consequente da intransigência ao diferente. O preconceito racial existe em todas as camadas da sociedade e é responsável pelas brutalidades que a população negra enfrenta todos os dias, assim, faz-se fundamental a prática docente nessa luta”. (NELSON, entrevista, Dezembro de 2023)

As ações aqui descritas desde o primeiro xingamento à fala do pai do aluno branco, representam um ato de violência contra duas crianças negras retintas que utilizam do choro e da revolta como uma linguagem infantil que quer denunciar as indiferenças sofridas e as agressões e ataques que são submetidas diariamente. Em uma conversa informal e aleatória com os alunos, alguns deles me falaram sobre esse episódio relatado pela professora Tereza e eu perguntei o que eles achavam desse caso que aconteceu na sala o aluno Lúcio disse:

“Que a vontade dele era bater e dar muita porrada no aluno que cometeu o racismo!

“Toda sala queria bater nele professor!”

E ele não tinha o direito de querer encostar no corpo dela e bater nela, ele estava errado!” (ALUNO LÚCIO, relato, Novembro de 2023)

Esta passagem ilustra as dificuldades enfrentadas por todos nós professores, mas professoras negras e professores gays temem, muitas vezes, violências como a discriminação, a perseguição, o assédio e o machismo que são uma constante em suas trajetórias, sobretudo os docentes que se dedicam

as práticas pedagógicas comprometidas com uma educação antirracista (TOLENTINO, 2023).

Esse caso me faz lembrar no que diz Kilomba (2019) quando afirma “a escravização e o colonialismo podem ser vistos como coisas do passado, mas estão intimamente ligados ao presente” (KILOMBA, 2019, p. 223). Esses atos mostram como o racismo cotidiano causado pelas práticas da branquitude e seus respectivos desdobramentos: a supremacia branca, o colonialismo e os privilégios das pessoas brancas, são construídas socialmente desde a pouca idade das crianças, até a idade adulta.

A criança negra no espaço educativo é excluída das narrativas das suas próprias histórias é importante que possamos criar outras narrativas que elas sejam protagonistas. Os saberes apresentados devem possuir relatos que discutam a valorização e o reconhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira. Por meio destes saberes e da adoção de uma postura crítico-reflexiva que o trabalho dos professores, serão capazes de compreender e criar experiências de aprendizagem que possam dialogar com a realidade social, cultural, histórica e política dessas crianças.

Tratar de variadas narrativas elaboradas pelos alunos sobre as relações étnico-raciais é problematizador e dentro deste contexto os professores relataram sobre a importância de se trabalhar com essas narrativas e a formação da identidade dos alunos.

Para a professora Tereza:

“Eu penso em dois tipos de narrativas para serem trabalhadas com os alunos. Eu desenvolvo atividades com explicações e informações literárias e histórias que os alunos possam se identificar com os personagens. Quando eu percebo que eles estão gostando de certas características como a cor da pele e o cabelo do personagem, eu percebo que há uma identificação e uma representação ali. Este ano utilizei o livro “A cor de Coralina” e “A menina que gostava de saber”, são alguns livros que levam para as crianças tipos de personagens que estão no seu cotidiano e que eles vão criando uma identificação positiva do estereótipo negro. E gosto das narrativas que resgatam a contribuição dos africanos dos afrodescendentes. A história de Zumbi

dos Palmares, Luísa Mahin e a Revolta dos Malês¹⁵ como um exemplo. Considero importantes esses dois tipos de narrativas, que são históricas e que colocam os africanos e afrodescendentes como protagonistas e que demonstram resistência. Minhas lembranças de quando eu era estudante, não foram positivas e tem uma figura histórica que me lembro até hoje e não gosto dela é da escrava Anastácia com uma mordida na boca e sempre me incomodou muito ver essa imagem e o negrinho do pastoreio com aquele tanto de formiga subindo pelo seu corpo. Criança gosta de contos de aventuras e de heróis e hoje meus alunos têm boas memórias de acontecimentos históricos importantes como a Revolta dos Malês e da Luísa Mahin e me sinto feliz quando escuto comentários e vejo que eles absorveram sobre esses fatos e pessoas. Quando foi trabalhada a história da Luísa Mahin e falei sobre escravização e etc... o foco do debate foi sobre uma mulher que lutou, batalhou e resistiu e o sentimento que eles tiveram na aula foi, **nossa professora eu quero torcer por ela e quero ser igual a ela!** Esse debate é importante e neste momento a escravização entra, mas não como era discutido na minha época de estudante e que era utilizado outros termos e expressões pejorativas. Eu percebo que eles estão aprendendo quando vejo em sala um aluno falando com o outro:

“Não é escravo, eles foram escravizados!”

E outra narrativa que gosto é quando se trabalha a estética negra com a identificação positiva e levo para eles a coleção Sara e sua turma e esse ano levei o livro “Sara em: a menina que gostava de saber”. Para mim a literatura é isso você começa a sentir o que o personagem sente e a partir daí você se identifica com a história daquele personagem.” (TEREZA, entrevista, Dezembro de 2023. *Grifo nosso*)

A professora afirma que trabalhar com a literatura infantil contribui com a apropriação da linguagem e da escrita, além de ser uma forma de fazer com que, uma vez respeitadas as especificidades de cada criança, se torne possível também ensinar formas mais complexas da linguagem. Com isso também concorda Fonseca (2019). A autora acredita que a literatura por ser uma dimensão expressiva do conhecimento humano têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida. É importante conceber, portanto, a literatura não se apresenta só como veículo de manifestação de cultura, mas também de ideologias que rompam com o modelo colonial, segregador, racista e hierarquizante (FONSECA, 2019. p, 116).

¹⁵- A Revolta dos Malês (do iorubá "*imalê*": "muçulmano") foi uma revolta popular de escravizados africanos que ocorreu durante o Império do Brasil, em Salvador, capital da Bahia, em 24 de janeiro de 1835. Considerado o maior levante de escravizados da história do Brasil. O termo malê era uma designação dada aos negros muçulmanos, e tem origem na palavra *imalê*, que significa muçulmano na língua iorubá. Os malês também eram conhecidos como nagôs na Bahia, designação dada aos negros falantes da língua iorubá na antiga Costa dos Escravos, hoje parte litoral de Benim, Togo e Nigéria entre os séculos XV e XIX. (REIS, 2003)

Já o professor Nelson:

“Eu gosto sempre de partir da minha narrativa, para mim faz mais sentido. Eu sempre começo apresentando a minha trajetória, porque eu acho que ela é importante e ela demarca um lugar. E ela diz para os meninos de um lugar que é possível, que é palpável, que eu estou aqui, que eu estou vivo e eu estou trabalhando. Inclusive eu fiz um trabalho junto com as turmas do 5º ano sobre memórias. No qual eu resgatei minhas memórias através das minhas origens e das minhas trajetórias de identificação e orientação e do meu lugar. Isso é interessante porque é uma história que afeta os alunos e toca eles porque é a minha vida! Trabalhar com história de vida traz pertencimento e consigo desenvolver narrativas de outra maneira. Logo em seguida, vou incluindo outras histórias, outras exposições, outros livros e outras questões. **Esse ano eu comecei falando sobre um homem preto, nascido em uma periferia, estudou em escola pública e em uma universidade pública. Isso diz para eles que é possível uma trajetória.** E através desse início que eu chamo de apresentação de quem eu sou, vou incluindo outras histórias e outras narrativas através de livros e questões sociais que permeiam e fazem sentido para eles. Para o quinto ano, por exemplo, trazer a Djamila Ribeiro é legal, é uma autora negra que está na mídia, então já início a conversa sobre representatividade. Trazer a Maju em nossas conversas é legal porque eles a veem na televisão e os provoca a estarem naquele lugar. Trazer os livros do Lázaro Ramos, que são muito legais, e aqui na biblioteca temos alguns da coleção dele. O 5º A era uma turma que gostava muito de problematizar os debates em sala, era uma turma muito efervescida e era muito interessante como eles pensavam e construíam e elaboravam as falas para os debates a partir da minha história e narrativa. Quando eu trabalhei com a sigla LGBTQIAPN+, apesar de alguns pais terem questionado, foi muito legal e muito interessante. Por que o lugar de um homem gay na visão destes pais é o da promiscuidade, da margem, da não formação de família, meus alunos não conseguiam associar o homem gay a família e isso foi muito bom que eles começaram a fazer uma reflexão de que isso é possível e começaram a dar exemplos de mulheres trans e travestis que moram no bairro e sempre estão à margem da sociedade. Nessa aula, começamos a discutir se estas pessoas têm que ficar à margem, se elas podem buscar uma forma de estudo e academização, buscar empregos formais. Foi muito positiva a discussão e eles trouxeram um debate sobre os garis e questionaram o por que eles só veem homens pretos trabalhando nesta função majoritariamente e pra mim isso foi muito legal. Eu percebo um perfil dos alunos do 5º A, uns 90% de alunos pretos e de famílias pretas e são crianças que já vieram com essas questões, e isso faz muita diferença, então as famílias e os pais levam essa bagagem cultural para esses alunos e entendo que a aula fica mais enriquecida e essa turma tem uma trajetória em relação à temática étnico-racial. O 5º ano B apresentava também algumas questões, mas se o professor não provoca a questão não vem. No 5º A as questões estão emergidas na turma e não precisam de provocação.” (NELSON, entrevista, Dezembro de 2023. Grifos meus).

Quando o professor Nelson opta por falar da sua narrativa e sua história, ele dá visibilidade a um indivíduo que Djamila Ribeiro (2017) se refere ao “[...] direito à existência digna, à voz, estamos falando de *locus social* de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência.” (RIBEIRO, 2017, p. 64). Esse entendimento justifica que neste caso o termo lugar de fala concede

às minorias protagonismo no assunto e serve para representar suas vivências. É possível notar uma representatividade em espaços de poder, por exemplo, quando uma criança negra reconhece um professor negro em um lugar privilegiado, pois ocupar esses espaços é exercer o lugar de fala. Conforme Ribeiro (2017):

“O lugar de fala seria, principalmente, um debate estrutural. Não se trataria de afirmar as experiências individuais, mas de entender como o lugar social ocupado por certos grupos restringe oportunidades”
RIBEIRO, 2017, p. 29)

Segundo Carvalho (2003), existe uma interferência no processo de identificação e reconhecimento da pessoa negra, principalmente nos lugares em que se encontram inseridos:

A ausência de professores negros faz incidir sobre os alunos negros, pobres e ainda sobreonerados [sic] financeiramente, uma tripla discriminação: a injustiça simbólica de carecer de figuras modelares de identificação que os ajudem a construir uma autoimagem positiva e suficientemente forte para resistir aos embates do meio acadêmico racista em que têm que se mover (CARVALHO, 2003, p. 305-306).

O envolvimento de professores negros nos processos estruturais da educação e da construção do conhecimento traz uma enorme relevância, como é estritamente colocado por Munanga (2013):

A educação ofereceria uma possibilidade aos indivíduos para questionar os mitos de superioridade branca e de inferioridade negra neles introjetados pela cultura racista na qual foram socializados. Não se trata de recuperar uma memória que cuida apenas de nossas glórias, de nossos heróis e nossas heroínas, mas, sobretudo, de uma memória que busca a restauração de nossa história em sua plenitude [...]. No plano da prática, isto é, na implementação de políticas públicas capazes de incluir a plenitude do negro no sistema educativo. (MUNANGA, 2013, p. 29).

A ocupação de lugares de formação do saber por pessoas pretas, como nos ensina o professor Munanga, é uma reparação identitária e uma maneira de questionar sobre quem ocupa esses espaços em nosso país. Quando nos deparamos com a ausência de professores negros, isso reforça mais um estado de inferioridade em que a sociedade relaciona ao perfil da pessoa negra. Dessa forma é importante valorizar negros como formadores de identidade legítima com os sujeitos sociais, indivíduos estes que podem transitar no dia a dia nos

ambientes sociais, ocupando esses espaços por direito. Sendo assim, surge o meu interesse em acompanhar esse perfil de professor que busca um reconhecimento dentro da escola de vieses raciais ocultos e que eles enxergam como grandes contribuintes para preencher as lacunas de conteúdos e desempenho de alunos negros.

O relato do professor Nelson nos mostra que ser/fazer parte ou não de um segmento étnico-racial faz muita diferença nas relações determinadas entre os sujeitos da escola, nas expectativas construídas em torno do seu desempenho e na maneira como são tratadas. A ausência de intervenção do professor diante atos de preconceito e discriminação pode piorar ainda mais aquele cenário, potencializando sofrimento e segregação entre crianças negras e não negras. Essas ações provocativas, enfrentadas nas situações frequentes pelos alunos não brancos, podem acabar levando-os a aceitar um comportamento de negação e omissão.

Embora, no presente, os documentos oficiais incorporem, aos poucos, leituras críticas sobre a situação do negro e alguns professores se empenham no exercício com as questões raciais na escola, muitas vezes presenciamos insultos, expressões preconceituosas e discriminatórias, direcionadas as pessoas negras atribuindo suas características fenotípicas. Para Gomes (2002, p. 45) “a questão da expressão estética negra ainda não é considerada um tema a ser discutido pela pedagogia brasileira”.

4.5 – A formação continuada para o trato com as relações étnico-raciais e seus desafios

Indubitavelmente, a formação de professores é o alicerce social para a construção de uma sociedade, de cidadãos críticos e conscientes de seu lugar e ação no mundo, e de profissionais éticos e humanos. Nessa perspectiva,

construir uma sociedade mais igualitária requer a compreensão do papel de cada estrutura socioeconômica quanto aos determinismos sociais, aqui em destaque o racismo, no sentido de fomentar e elaborar estratégias efetivas de seu enfrentamento. Na educação, o racismo é evidente e o combate a ele é indispensável para qualquer mudança, de modo que sem uma educação efetivamente antirracista não é possível pensar em uma sociedade igualitária.

O movimento negro travou diversas batalhas para garantir uma constituição democrática visando a construção de uma agenda de políticas de enfrentamento ao racismo. Nessa oportunidade, a educação se coloca como um pilar fundamental para reivindicar a inserção da temática sobre as relações étnico-raciais no currículo para desenvolver um sistema educacional que respeite a diversidade étnica e racial do nosso país. Almejando a valorização da cultura e oralidade afro-brasileira e africana o movimento negro indicou a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva contribuir na desestabilização da estrutura orgânica, centrando na educação das relações étnico-raciais (NOVA, 2024).

“Indicada pelo movimento negro organizado, a professora Petronilha compôs a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE), integrando a comissão responsável pela elaboração do Parecer CNE/CP nº 3/2004, que regulamentou a Lei 10.639/2003, ocupando o cargo de relatora desta comissão. É neste parecer que a expressão “educação para as relações étnico-raciais” aparece em documentos oficiais”. (NOVA, 2024, p. 79)

A educação antirracista se coloca como uma ferramenta fundamental neste momento, mas não o suficiente. A valorização do negro perpassa na construção do reconhecimento da cultura afro brasileira e estudar as diferentes matrizes culturais dos povos que aqui estiveram, produz uma priorização de pertencimento pessoal e social destes sujeitos.

A escola precisa garantir a execução da legislação para diminuir o racismo, o preconceito e a discriminação racial. Se torna essencial que os projetos pedagógicos sejam formulados ressaltando a cultura afro, afro-brasileira e indígena e procure melhorias na formação docente. Compreendo que a lei foi elaborada para melhorar e aumentar a qualificação dos profissionais da

educação e os professores, aprimorar as relações sociais e econômicas e potencializar os currículos.

É muito importante compreender o modo como está sendo abordada a temática das relações étnico-raciais nos documentos oficiais e se eles possibilitam uma educação antirracista, conforme previsto na legislação ou se a mesma se mantém, invisibilizada e em desfavor de outros conhecimentos pedagógicos. Perguntei aos professores se eles acreditam que trabalhando os componentes curriculares, as Leis 10.639/03 e a 11.645/08 interferem no seu trabalho em sala de aula e nas suas práticas.

A professora Tereza diz que:

“Nossa com certeza interfere. Isso não estava problematizado no início da minha carreira, então os primeiros projetos que eu me lembro, nada tem relação com a questão racial, embora eu já tivesse uma preocupação com essa questão das relações interpessoais entre as crianças, o respeito pelas diferenças, mas não estavam problematizadas. A questão da raça, nem passava pela minha cabeça. O que acontece é que na prefeitura de Belo Horizonte, sempre teve um trabalho de formação muito bacana, desde que essa lei foi implementada. **Então, de tanto participar de formações eu comecei a problematizar isso tanto na minha vida pessoal, que eu comecei a me questionar.** Eu lembro que eu sentava na sala dos professores, colocava o meu braço do lado de alguma colega e ficava pensando que cor eu sou? Porque eu não me achava negra! Eu lembro quando eu era criança, um tio meu falava assim “ah você é negra” eu lembro dessa cena e eu falava “não sou não, sou morena”. Mas aí depois, por causa dessas formações eu fui contestando essas situações, enquanto identidade e problematizando na minha prática. E aí fez uma diferença enorme porque eu comecei aos poucos, a trabalhar primeiro via literatura e depois eu comecei a compreender que isso podia ser transversal em qualquer conteúdo mesmo na matemática, pois eu fugia da matemática, e quando não teve jeito de escapar, eu consegui colocar a temática étnico-racial também naquele lugar. Então contribuiu radicalmente para a minha concepção de ensino”. (TEREZA, entrevista, Dezembro de 2023. *Grifos nosso*)

Para o professor Nelson:

“Interferiu especificamente esse ano. Eu nunca tinha trabalhado diretamente com a aplicação das leis em sala de aula, e elas sempre apareceram. Elas aparecem de alguma maneira ou outra durante o currículo, mesmo que seja de maneira isolada. Na história e na geografia elas aparecem. Esse ano eu consegui trabalhar de uma maneira mais interdisciplinar em todas as disciplinas porque foi um trabalho coletivo. É uma proposta da escola e da rede institucional do ano de 2023, então elas acabaram sendo trabalhadas como uma centralidade do trabalho durante todo o ano. Aqui na escola

conseguimos alcançar um debate com as leis durante as discussões, nas propostas, nos trabalhos e atividades em sala de aula, nas provas e nas reuniões de pais.” (NELSON, entrevista, Dezembro de 2023)

O sobrepujamento do racismo através da educação, depende, dentre outras ações, da compreensão e apropriação da verdadeira história do negro em nosso país, do entendimento e informação dos docentes sobre a importância, respeito e igualdade de se expressar de sua origem. Desta maneira a legislação é encarada como um aporte a superação das oposições sociais. A inclusão dos conteúdos de história da África, da cultura afrodescendente e afro-brasileira nos currículos, é exigida por lei, demanda também uma formação para esse fim.

A professora Tereza trouxe um relato sobre a participação em cursos de formação sobre essa temática:

“Eu já participei de muitos cursos de formação com essa temática. Ultimamente eu não vou saber te falar como é, porque eu não tenho participado com mais efetividade. Porém, no meio da minha carreira, eram muitos encontros, com esse tema. Reuniões pequenas, às vezes um dia ou seminários maiores. Além disso, eu fiz uma pós-graduação de gênero e diversidade na escola, que também foi muito importante. Então tanto essas formações da rede, quanto essa especialização. Eu lembro que em uma das primeiras formações que eu participei quem ministrou o curso foi a Benilda¹⁶, ela apresentou o livro “O menino Nito”. Eu lembro como se fosse hoje, ela explicando a importância de personagens negros em posições comuns, um menino que não chora, o médico que é negro, nada falando de racismo, de escravidão, personagens comuns. E eu fui refletindo sobre isso e eu resolvi contar essa história na minha turma na época, fiz uma roda, contei a história, mostrei os desenhos. No final da aula, uma menina lourinha, lembro da fisionomia da menina até hoje branca e loura, ela me disse:

“Professora, que história linda, pena que os personagens não são branquinhos!”

E naquele momento eu pensei, gente não é que Benilda tem razão, como é importante a representatividade, como é importante a identificação positiva. Essas crianças não têm esse tipo de identificação. Eu lembro que foi o primeiro trabalho, consciente com a temática étnico racial. Naquele ano eu ganhei um prêmio da prefeitura chamado prêmio Paulo Freire. Ganhei em terceiro lugar, porque eu fiz um trabalho, chamado “Quantos contos e recontos: Histórias africanas”. Que a partir dessa primeira história eu fiz um trabalho ao longo do ano de histórias africanas. Um trabalho bem iniciante. Hoje

¹⁶ - Benilda Brito é pedagoga e especializou-se em Psicopedagogia, Políticas Públicas e Direitos Humanos. É militante do Movimento Negro e feminista, desde a década de 80. coordenou o N'zinga – Coletivo de Mulheres Negras de Belo Horizonte e mantém sua dedicação incansável na luta contra o racismo, a homofobia e todas as formas de preconceito e discriminação. Mestre em Desenvolvimento, Gestão Social e Políticas Públicas - UFBA, coordenadora do Programa de Direitos Humanos do ODARA – Instituto da Mulher Negra e membro do Grupo Assessor da Sociedade Civil da ONU Mulheres.

em dia eu tenho um outro pensamento mais amadurecido e um discurso mais estruturado da temática.” (TEREZA, entrevista, Dezembro de 2023. *Grifos nosso*)

Já o professor Nelson disse nunca ter feito cursos dessa natureza:

“Não, eu não tenho formação formal e nem institucionalizada para a temática étnico-racial. A minha formação é de busca pessoal e de troca com meus pares e outros professores de outras redes. Aqui na Escola Sankofa, nós temos professores importantes na luta antirracista e antidiscriminatória, são professoras que se engajam nesse letramento racial que é fundamental. Então a nossa troca acontece muito de par para par e isso faz a diferença. Por que, quando nós não temos um grupo de professores que não se atenta a esse olhar, o coletivo não consegue estruturar uma discussão e levar a temática para a sala de aula e a ação fica muito isolada. E quando se tem uma equipe de docentes fortalecidos e embasados, faz toda a diferença. Outra coisa que eu vejo que é singular nesta escola, são os professores que participam do grupo de discussão étnico-racial da Prefeitura de Belo Horizonte, eu falo isso porque em outra escola que eu trabalhei também desta Rede, não tinha nenhum professor vinculado a esse grupo.” (NELSON, entrevista, Dezembro de 2023)

A PBH trabalha com uma política educacional que atua em consonância com as diretrizes e princípios estabelecidos pela Política Municipal de Promoção de Igualdade Racial (Lei nº 9.934/2010). Na educação, essa política se concretiza pela implementação da Lei Nº 10.639/2003, do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, da Lei. Nº 11.645/2008, do Estatuto da Igualdade Racial, dos Planos Municipais de Educação e Promoção da Igualdade Racial e normativas afins.

Desta maneira a Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Belo Horizonte promove a formação continuada e em serviço, por meio de articulação com as escolas e creches, com a Secretaria Municipal de Assistência Social, Segurança Alimentar e Cidadania, com a Secretaria e Fundação Municipais de Cultura e em parceria com comunidades tradicionais, Movimento Negro, lideranças indígenas, pesquisadoras/es e espaços museológicos.

Entendo que a formação continuada é importante para a transformação do professor, pois é por meio do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções que é possível ter mudanças e melhorias nas práticas pedagógicas. Ela possibilita uma mudança no modo de pensar e vivenciar novas experiências e novas formas de enxergar e pensar a educação.

A formação deve ser compreendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos alunos.

Percebo que uma educação que discuta as relações étnico-raciais, representa uma provocação nos dias atuais. Vem a ser, imprescindível colocar em análise e repensar a formação docente e os currículos que são estruturados em um modelo eurocêntrico e colonizador e que coloca os africanos e afro-brasileiros como coadjuvantes de suas próprias histórias. Observando algumas articulações curriculares me deparo com uma problemática de como lidar com um currículo escolar e um currículo de formação docente onde essa temática é minimamente discutida e até mesmo inexistente. De acordo com Gomes e Martins (2009), a temática das relações étnico-raciais ainda aparece de forma tímida nos cursos de formação inicial e continuada de professores.

É preciso uma formação que contemple os docentes como produtores de saber. Um conhecimento que é construído por uma socialização profissional, onde haja modificações, incorporações e adaptações conforme o conteúdo trabalhado. Tardif (2002), nos diz que:

“ O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática” (TARDIF, 2002, p.14).

A relação dos professores com seus estudos e com os saberes apresentados pelos currículos, não pode se restringir a simplesmente transmitir conhecimentos definidos por uma matriz. É muito importante que esses profissionais sejam colocados em um lugar de produção e legitimação desses saberes, pois no dia a dia em sala de aula, em meio às adversidades e os questionamentos dos alunos, são eles, os professores que vão ressignificar e avaliar os conhecimentos adquiridos ao longo da sua trajetória de formação. Com o intuito de desenvolver “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou

menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36).

Perguntei aos professores se com essas formações (institucional ou pessoal) eles teriam mais propriedade para levar a discussão étnico-racial e fazer reflexões com essas temáticas em sala de aula.

A professora Tereza nos diz que:

“Com certeza, pois, além das formações eu percebi como é importante o ambiente e as relações dentro da escola. Acredito que essa formação que foi realizada com os pares de trabalho foi fundamental. Nós tínhamos na escola, um grupo que discutia muito essas concepções de ensino e buscava desenvolver um trabalho com perspectivas voltadas ao respeito às diferenças, de gênero, sexualidade e raça. Então, o grupo de professores cresceu muito com essa proposta de formação e com esse exercício que pudemos realizar aqui. Esse curso aconteceu por volta de 2003 ou 2004, pois ele coincidiu com o lançamento da lei. Ela está fazendo 20 anos. Foi aí que eu comecei a problematizar essas questões e comecei a fazer esse trabalho com o livro “O menino Nito” e levar para a sala de aula.” (TEREZA, entrevista, Dezembro de 2023)

O professor Nelson relata que:

“Sempre, nós pessoas negras, aprendemos na pele e essas experiências aparecem em nossos discursos. E quando digo sempre é porque eu não paro pra pensar em uma educação antirracista, porque eu preciso ser e faz parte de quem eu sou e não tem como desvincular. É claro que tem momentos que são muito marcantes. Como por exemplo, na universidade eu comecei a questionar onde estava os meus professores negros, falando mesmo do processo de escolarização. Quando trago isso, reflito que na educação básica não tive a presença desses sujeitos. E na universidade veio o mesmo incômodo e levei esse desconforto para a coordenação do curso e perguntei:

“_ Cadê os professores negros dessa universidade? Onde eles estão? Por que eu preciso que eles apareçam nas minhas aulas!”

Me lembro que um professor da disciplina de psicanálise, um homem branco, hetero e cis fez uma reflexão interessante e me disse:

“Não tem! Precisamos pensar sobre isso e quais foram os processos que impediram que essas pessoas estivessem aqui neste lugar!”

Eu fui da primeira turma do meu curso nesta universidade e me recordo que no primeiro semestre a turma se organizou e fizemos um movimento estudantil e uma das nossas reivindicações era que tivesse cotas para professores negros naquela faculdade. Por que precisávamos dessas pessoas naquele espaço fazendo uma inclusão racial. Depois de dois anos apareceu o primeiro docente negro no curso. Essa movimentação me atravessou de tal forma que eu preciso

dessa referência na minha formação e preciso levar isso adiante para os meus alunos!" (NELSON, entrevista, Dezembro de 2023. *Grifos nosso*)

As falas dos professores reforçam a demanda por formação continuada para tratar as relações étnico-raciais. Os questionamentos do professor Nelson provocam incômodos, pois dizem de uma realidade social vivida em nosso país. É urgente que se pense em políticas reparadoras, como a das ações afirmativas que propõem cotas para o ingresso e permanência de negros, indígenas, deficientes, LGBT's e refugiados em sistemas de ensino em todos os níveis, e também a inserção no mercado de trabalho de forma mais equitativa.

Diante dessas categorias de análises, é urgente que possamos apresentar perspectivas epistemológicas que desenvolva as relações étnico-raciais como uma forma de conceber os currículos, com o intuito de protagonizar, visibilizar e localizar os africanos e os afro-brasileiros como sujeitos de sua própria cultura e história. Reforço que, para que isso aconteça é crucial uma formação docente precisa estar alinhada com esse objetivo, pois fomos formados por uma estrutura e um currículo colonizador, eurocêntrico, homogeneizador e por tempos reproduzimos essas ações. É urgente que pensemos num currículo interseccional!

Considerações Finais

Vivemos em uma sociedade brasileira que se encontra marcada pela exclusão social, cultural e pela discriminação étnico-racial. Embora encontramos uma vasta diversidade étnica e que a população negra do Brasil tenha um grande protagonismo na edificação da história do desenvolvimento econômico político, social e cultural, é fato que o racismo e a desigualdade racial ainda estão presentes e enraizados em todos os âmbitos da sociedade brasileira, incluindo o ambiente educacional. Entretanto é necessário que as escolas possuam professores/as que auxiliem os alunos/as a perceberem que somos todos iguais em nossas diferenças, por meio de uma educação, com aulas que trabalhem a diversidade étnico-racial com temas antirracistas e antidiscriminatórios.

Discutir a formação decolonial e interseccional dos professores na área da educação tendo como foco as relações étnico-raciais no currículo se torna essencial para pensar o protagonismo de sujeitos que tiveram suas histórias apagadas e invisibilizadas por uma agência racista e machista de um projeto colonizador. Empoderar pessoas negras é essencial para se pensar na ocupação de espaços de poder e relevância no país, visto que só é possível lutar contra o racismo e outras discriminações quando há autoamor e autoaceitação pela condição de ser uma pessoa não branca. O epistemicídio exercido contra esses sujeitos, ainda no período de colonização, reverbera na sociedade atual, dificultando o sistema de ressignificação da cor negra, das expressões culturais, estéticas e acadêmicas para que sejam vistas como positivas pela população.

A construção do diálogo entre as experiências diversas dos sujeitos e suas diferentes linguagens deve ser entendida como um contexto bem mais amplo, tendo como um papel fundamental de interação e formação integral da criança, de modo a potencializar sua afirmação, aceitação e reconhecimento de si dentro da sociedade a qual está inserida. Desta maneira a escola como espaço de formação humana tem a função fundamental na promoção do desenvolvimento integral da criança.

Temas como raça, gênero, sexualidade e classe social cada vez mais ganham destaque nos contextos educacionais, entretanto, se tornaram assuntos

delicados e em alguns momentos foram até proibidos em nosso país, como por exemplo, com a presença de atos e pensamentos antidemocráticos do recente governo. Os discursos de ódio, embasados em paradigmas conservadores e repletos de conhecimentos empíricos e fundamentalista, misturam-se em uma redoma de falta de conhecimentos, incertezas e coações. Este contexto fez com a instituição escola também se tornasse um ambiente onde políticas de valorização das diferenças fossem, muitas vezes, obstruídas. Mas, apesar desse movimento que vai na contramão de nossa história, muito já foi feito e muito ainda há para se fazer, quando o assunto é raça.

Raça pode ser compreendida como construções culturais, políticas e sociais que se restringe em uma limitada percepção, voltada para fatores biológicos que desmerece e inferioriza as subjetividades, por não se enquadrarem na matriz hegemônica de um homem branco, heterossexual e cristão. Essas características são profundamente atravessadas por políticas supremacistas que segregam e promovem desigualdades também de gênero. É essencial que a escola amplie seu olhar sobre esses conceitos, conheça, reconheça e valorize a diversidade e respeite as sociodiversidades e identidades múltiplas de todos os sujeitos. Nesse sentido é mister incluir as crianças que necessitam de formação diferenciada, não hegemônica, decolonial, intersseccional e que valorize suas potências culturais.

Imbuído dessa reflexão, essa pesquisa procurou analisar se os documentos normativos oficiais subsidiam o trabalho docente para a discussão da temática racial; se os professores articulam os conceitos sobre a temática, legitimados por estes documentos em sala de aula e, por fim, quais suas ações pedagógicas desenvolvem. Como objetivo geral busquei compreender se a atual matriz curricular do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, o PPP e o Regimento subsidiam o trabalho docente para um debate ou uma discussão da temática educação das relações étnico-raciais. Para trazer possíveis respostas a metodologia adotada foi de cunho qualitativo e foram utilizadas a pesquisa documental, a observação participante e entrevista como técnicas aplicadas no acompanhamento das aulas dos dois professores negros durante a pesquisa de campo.

A pesquisa de campo possibilitou vivenciar o dia a dia na escola e observar os inúmeros desafios que são colocados à prática docente e as dificuldades que impedem que o trabalho para a superação do racismo e práticas antirracistas ocorram de forma efetiva. O racismo não poderia ter um forte impacto na estruturação do cotidiano escolar. Neste ambiente, uma das principais formas de perpetuação do racismo é a negação da sua existência a partir de uma visão ingênua de que alguma forma seria imune às contradições presentes.

De acordo com o que observei no campo de pesquisa, o trato dado às relações étnico-raciais e ao racismo nos documentos oficiais como a BNCC e os Percursos Curriculares, bem como as ausências da temática na matriz curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental, impactam na formação e na aprendizagem de crianças negras e deixam marcas pela desqualificação racial, uma vez que elas são submetidas a processos que negam sua condição de sujeito, que atentam contra suas raízes étnico-racial.

Um fato que vem contribuindo positivamente com a educação para as relações étnico-raciais é a presença de professores negros, sujeitos que proporcionam para os alunos uma maior representatividade e oportunizam maiores experiências com aprendizagens que contemplem o passado e sua ancestralidade.

Porém, identifiquei que as atividades dos professores do 5º ano não possuíam um diálogo com as propostas e orientações sugeridas pelos Percursos Curriculares, pelo PPP e pelo Regimento da instituição e com as proposições. Essa incoerência foi identificada na análise dos documentos, que não apontam um trabalho para a educação étnico-racial em seus conteúdos, exceto a educação física. Os documentos da escola estão desatualizados desde 2013. Reitero a necessidade de ressignificar em um PPP o pensar as práticas pedagógicas que contemplem a diversidade étnico-racial da escola, construindo elementos que minimizem futuros atos de preconceito e discriminação racial/étnico, a partir, da valorização da diversidade humana, eliminando qualquer tipo de negação por parte de docentes e discentes envolvidos no processo.

Os docentes pesquisados não entendem os documentos como um orientador e/ou facilitador no processo de ensino e aprendizagem quando se trata de racismo e isso faz com que eles busquem suas vivências e experiências pessoais para realizar um debate seguro em aula. Esta ação me fez reforçar a crença de que é o professor quem atualiza, constrói e transforma o currículo diariamente.

A pesquisa nos mostrou que, ainda que os documentos oficiais apontem para o debate sobre as relações étnico-raciais, os materiais didáticos não acompanham a reflexão. Entretanto, os professores não se furtam de tratar a questão criando estratégias compatíveis com as realidades e o direito das crianças de se auto-identificarem e se perceberem negras, viverem seus corpos e agirem em seus contextos. Os professores buscam trabalhar a positividade e transformações sociais com os alunos de forma que os façam perceber a sua existência enquanto sujeitos negros dentro dos processos escolares, políticos, sociais e culturais que os constituem. Os dois professores que acompanhei na pesquisa de campo, elaboram estratégias curriculares pautando uma prática voltada à educação para as relações étnico-raciais. Suas experiências profissionais e pessoais influenciam suas práticas, eles partilham dilemas e contrapontos entre teoria e as condições da profissão docente e se engajam para construir uma educação antirracista e antidiscriminatória.

Os professores procuram valorizar saberes e as experiências das crianças nas suas diversas práticas, pois eles tentam manter o mesmo diálogo em suas atividades pedagógicas para o desenvolvimento da compreensão e dos conhecimentos sobre as questões étnico-racial. Contudo, mesmo que esse trabalho seja realizado em sala de aula, os professores se deparam com um currículo e propostas curriculares, inclusive oficiais, que apresentam divergências em relação à realidade social vividas por aqueles alunos. É neste momento que eles constroem uma outra forma de se trabalhar as relações étnico-raciais aproximando e incorporando conhecimentos mais próximos da realidade dos alunos em suas práticas educativas. Descrever o contexto de uma educação que dá visibilidade, reconhece os valores de diversas culturas, saberes e experiências e não reproduz o padrão tradicional da sociedade são

algumas das estratégias educativas que estes professores têm para pensar sobre o etnocentrismo, a branquitude e a heteronormatividade do currículo.

Os professores reconhecem que precisam desenvolver conhecimentos sobre a temática e participar de mais capacitações para utilizar o saber curricular a favor de sua prática. Reconhecem a relevância dos currículos para a esfera educacional, onde o debate sobre as relações étnico-raciais não seja pontual, discutido em eventos esporádicos, mas que seja uma ação integrada em todos os conhecimentos disciplinares.

Os professores também reconhecem a necessidade da revisão dos documentos oficiais desta escola e que estes precisam respeitar os direitos das crianças e os deveres dos professores. Estes últimos tem a responsabilidade em trabalhar a temática étnico-racial nos conteúdos de todos os componentes curriculares. São questões importantes para entendermos essa dimensão como um desafio e torna-se fundamental compreender e problematizar as diferentes expressões da raça, interligada com etnia, gênero, classe, sexualidade, dentre outros marcadores sociais, no combate a reprodução da violência e processos de desigualdade. Portanto, se o currículo não trata das questões étnico-raciais, provavelmente este não esteja garantindo o direito a sua ancestralidade, por conta de representações práticas de racismo e apagamento da sua história.

Os professores realizam um trabalho intencional desenvolvendo um compromisso cotidiano de respeito à diversidade, através da sua prática docente. Os seus saberes experienciais têm origem, portanto, na prática cotidiana dos professores em conflito com as condições da profissão. O não envolvimento do PPP com temas relacionados à temática étnico-racial, pode comprometer o trabalho do docente que tem uma bagagem e um saber experiencial que ajude a refletir e recriar práticas específicas que advém do meio em que ele está inserido. O Regimento Escolar desta instituição não contempla as necessidades educacionais regulamentadas nos documentos institucionais, o que pode permitir a reforçar uma educação rasa com a temática das relações étnico-raciais.

Acompanhar estes sujeitos, evidenciou quais são as práticas, experiências e vivências que subsidiam a construção do conhecimento com os

conceitos sobre as relações étnico-raciais, legitimados pelos documentos nas matrizes curriculares e suas ações pedagógicas. O tratamento desta narrativa nesta documentação parametrizada sofre adaptações com a inserção de verbos como “incluir”, “orientar”, “contribuir”, “possibilitar”, mostrando o direcionamento para se tratar essa temática, pois ela invisibiliza essas relações e essas interações.

Estes professores realizam um trabalho docente que proporciona um diálogo com as crianças, fortalecendo a inclusão social e contestando temas oportunos, para que possa ser desenvolvida uma cultura que visibilize uma valorização daqueles sujeitos e suas potencialidades. Por isso, entendo a importância desta prática, onde o diálogo é um dos elementos mais simples para que nós, professores, pesquisadores e pensadores críticos, possamos cruzar as fronteiras, barreiras que podem ser ou não, levantadas pela raça, pelo gênero, pela classe social e por outras inúmeras diferenças.

Pensar em questões que constroem e hostilizam alunos negros neste espaço me remete a muitos casos que presenciei em minhas experiências dentro da escola. Muitas vezes, são expressões preconceituosas e discriminatórias que são direcionadas a estas crianças em virtude de suas características fenotípicas, como a cor da pele, a textura do seu cabelo, o formato do seu corpo e seus traços negróides. É nesse sentido que nós, professores precisamos ter um olhar diferenciado sobre a infância e a adolescência de sujeitos negros e fazê-los perceberem e se sentirem sujeitos importantes. Considero essas duas fases - infância e adolescência - como fortes momentos para a construção de suas subjetividades. Dependendo da forma que se lida e desenvolve e trabalha algumas experiências com estas pessoas, teremos um adulto que pode acumular certos traumas raciais e que vão lidar com dificuldades diante dos seus dilemas étnico-raciais.

Dessa forma, esta dissertação colabora expondo a emergência de estudos futuros para uma melhoria nos documentos normativos e uma possível revisão para subsidiar o trabalho docente referente às relações étnico-raciais. Pois, os professores mobilizam diversos saberes cotidianos em sala de aula, mas observando a sua atuação, eles sempre estarão vinculados a uma noção de currículo que vai refletir em suas práticas.

É necessário, reiterar a urgência de ampliar as formações docentes e pesquisas que se atentem às questões étnico-raciais. Refletir sobre as diversidades no espaço escolar, considerando o impacto das políticas de ações afirmativas na forma de pensar a formação dos professores e de profissionais, nas diferentes áreas do saber, contribuir para a produção e ressignificação do conhecimento, considerando fatores socioculturais, econômicos, políticos e sociais.

Hoje pode se dizer que se mantém forte na educação, a formação a partir de uma história e cultura eurocentrada. Nós professores, fomos formados a partir de uma matriz curricular colonizadora. Por mais que já se tenha avançado em alguns pontos, sobre políticas para a diversidade, estas se arrastam quanto à sua implementação. Promover políticas inclusivas, ações institucionais e pedagógicas de valorização das relações étnico-raciais e de acompanhamento das ações afirmativas e de políticas de inclusão tem sido uma luta constante em todos os segmentos da educação, pois não basta o acesso a esse direito social básico, é preciso pensar também na permanência dos sujeitos.

Diante do exposto, muitas perguntas ficam ainda sem respostas, tais como: a escola, de um modo geral, corrobora com a retroalimentação do racismo e precisamos ficar atentos a pontos que alicerçam e embasam essas práticas, como está o currículo desta escola? É um currículo eurocêntrico? Este currículo evidencia descobertas, cientistas, literatos e grandes nomes brancos de todas as dimensões da história, ciência e filosofia? Como esta escola está pensando o seu currículo? Como esta escola está projetando as datas comemorativas? São apenas datas que reforçam a centralidade da cultura religiosa europeia e judaico cristã? Como a escola pensa e enxerga sua organização profissional? Tem pessoas negras nesta escola ocupando cargos e espaço de poder ou estão só nos postos subalternizados desta instituição? Acredito que a escola precisa se responsabilizar por um problema que ela também é produtora.

É imprescindível pensar a educação de crianças pelo viés decolonial e interseccional, para que as suas relações sejam capazes de orientar uma proposta de desconstrução do pensamento eurocentrado e etnocêntrico que sustenta uma ideia de criança e infância. Assim a criança enquanto sujeito constrói suas visões de mundo, sendo que a delimitação sobre o pertencimento

de raça/etnia possa indicar linguagens infantis como indiciárias do que crianças como atores e atrizes que transformam suas relações sociais.

Transformar a educação escolar implica em modificar o reconhecimento social da profissão docente e dos professores. A atuação destes profissionais, demandam situações diversificadas que provêm do movimento da sociedade, onde sistemas educativos e instituições escolares não se responsabilizam pelas condições que constituem este professor como sujeito. Quando se trata de problemas relativos à profissão docente, nos deparamos com diversos contratempos como a formação inicial, formação continuada, remuneração, infraestrutura das escolas, quantitativo de aluno por sala e problemas de reconhecimento relativos à carreira.

Hoje estar em sala de aula é realizar uma função diferenciada, pois nos envolvemos com um alto grau de subjetividade e não temos como mensurar o resultado disso. O papel do professor não é só de dominar conteúdos e repassá-lo, mas a compreensão e capacidade de lidar com as diferenças (heterogeneidade dos alunos, classe social, gênero, religião, cultura). Sem o trabalho dos professores na educação básica, não há como formar outra categoria profissional.

O reconhecimento dos docentes, como profissionais essenciais para uma melhor educação, passa pela oferta de condições dignas de trabalho e de remuneração condizente à sua formação exigida e ao trabalho que é esperado. O problema salarial dos professores se relaciona à qualidade da educação, sobre a carreira, a permanência nela e a precarização do setor público que é o setor que mais absorve esses profissionais. O não reconhecimento do nosso trabalho nos fragiliza e nos afeta em lugares como a saúde e a motivação. O trabalho no ensino acontece essencialmente das relações interpessoais, e isto tem uma profunda carga emocional, e as mudanças dos tipos de relações sociais, a ampliação dos objetivos do ensino exigidas geram tensões emocionais.

A sociedade nem sempre valoriza adequadamente o trabalho dos professores. Muitas vezes, os docentes enfrentam estereótipos negativos ou são responsabilizados por problemas do sistema educacional que estão além de seu

controle. É importante promover uma mudança de percepção na sociedade, sobre a importância dos educadores e o impacto positivo que eles têm na formação das novas gerações.

A atuação docente precisa estar fundamentada em perspectivas afro-brasileira e levar uma dimensão antirracista do lugar do enfrentamento ao racismo no sentido da denúncia, do combate e de apontar os problemas sociais que estão postos, falar de poder e reconhecimento em uma dimensão do ensino por representatividade com referências negras e indígenas pra mostrar e evidenciar que essas pessoas estão em qualquer lugar social produzindo subjetividades e constituindo saberes. Uma educação com uma perspectiva afro-brasileira, possibilita aos alunos produzir saberes sobre a temática das relações étnico-raciais, articulando a questões sociais, políticas, econômicas e culturais objetivando promover práticas antirracistas e antidiscriminatórias.

Trabalhar com a temática das relações étnico-raciais nas escolas não é uma questão acessória e facultativa. Não só porque as leis criam obrigatoriedade legal do ensino da cultura africana, afro-brasileira e indígena em toda a extensão curricular da educação básica, mas sobretudo, é uma questão de reconhecimento da comunidade negra e parda que se vê sub-representada nos espaços escolares. Desenvolver a educação das relações étnico-raciais é uma questão de humanização!

REFERÊNCIAS:

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo. Pólen, 2019.
- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo. Editora Jandira, 2019.
- ALVES, Alexandre. ALVES, Letícia Fagundes de Oliveira. **Da escola para o mundo: História: 5ºano**. 1.ed. São Paulo: Scipione, 2021.
- ALVES, Leonardo Marcondes. **O que são agências e estruturas**. Ensaios e notas. Disponível em: <https://ensaiosnotas.com/2021/02/17/o-que-sao-agencia-e-estrutura/>. Acessado em: 15/03/2023.
- ALVES, Vânia de Fátima Noronha. Narrativas (Mito) Poéticas de uma professora sobre a educação, a corporeidade e o lazer em diálogos com Paulo Freire. **@rquivo Brasileiro De Educação**, v. 9, n. 18, 2021. DOI. 289-309. <https://doi.org/10.5752/P.2318-7344.2021v9n18p289-309>
- ALVES, Vânia de Fátima Noronha. Educação Corporal: Unidade 1 – A construção dos sentidos de corpo na sociedade ocidental. In: MIRANDA, Glauro Vasques de; SALGADO, Maria Umbelina Caiafa; (orgs.). **Formação superior de professores: Módulo 6** – volume 1/SEE-MG, Belo Horizonte, 2004.
- ANDRADE, Eloísa Benvenutti. **Corpo e Consciência: Merleau-Ponty, crítico de Descartes**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. 2010.
- AQUINO, Ligia. Educação da infância e pedagogias descolonizadoras: reflexões a partir do debate sobre identidades. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; BARREIRO, Alex; MACEDO, Eliana Elias de; SANTIAGO, Flávio; SANTOS, Solange Estanislau dos; (orgs.). **Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras**. Campinas, SP: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil, ALB, 2015, p.95-105.
- AQUINO, Maria Elizabete Sobral Paiva de. **O corpo negro na escola : trilhas de uma educação do sentir para pensar as relações étnico-raciais** [livro eletrônico] / Maria Elizabete Sobral Paiva de Aquino – Natal : IFRN, 2023.
- ARAÚJO, Marlene. GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais na educação infantil. In: REIS, M e BORGES, R.R.(ORGS) **Educação Infantil: arte, cultura e sociedade**. Curitiba: CRV, 2016.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel G. Indagações que vem da infância. In: REIS, M e GOMES, L.O (ORGS) **Infância: sociologia e sociedade**. São Paulo: Levana, 2015.
- AUAD, Daniela; CORSINO, Luciano. Feminismos, interseccionalidades e consubstancialidades na Educação Física Escolar. **Revista Estudos Feministas**. 2018.
- AYUOB, Eliana, Reflexões Sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl.4, pag. 53-60, 2001.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 11. Brasília. Maio – Agosto de 2013. p. 89 – 117.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Pactos Narcísicos no Racismo: **Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Aprendizagem da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branquitude e poder: a questão das cotas para negros. *In*: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 165-177. 2005.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012, p. 98- 117.

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

BENTO, Cida. Caderno Ibiritinga. **Branquitude: racismo e antirracismo**. Diálogos do encontro 26 a 28 de outubro de 2020. Rio de Janeiro. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.ibirapitanga.org.br/wp-content/uploads/2021/08/Caderno_Ibirapitanga_Branquitude_racismo_antirracismo_%C6%92.pdf. Acessado em: 11 de setembro de 2023.

BRAGATO, Fernanda Frizzo. Além do discurso eurocêntrico dos Direitos Humanos: contribuições da descolonialidade. **Revista Novos Estudos Jurídicos-Eletrônica**, v. 19, nº1, Jan/Abr 2014.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei 8.069/90**. Brasília, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. *Thesaurus* brasileiro da educação. Brasília: INEP, 2001. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus>> Acesso em: 06 jan. 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 40. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

BRASIL. Lei n. 7.716, de 05 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça e cor. **Diário da União**, Brasília, 5 de janeiro de 1989.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário da União**, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que

estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 de março de 2008.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 jul. 2010.

BRASIL. Lei n. 14.532, de 11 de janeiro de 2023. Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar como crime de racismo a injúria racial, prevê pena de suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público. **Diário da União**, Brasília, 11 de janeiro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acessado em: 5 set. 2023.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**, São Paulo: Brasiliense, 1974.

BOURDIEU, Pierre. Sociologia. In: Ortiz, Renato (org.) **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma teoria da prática - precedido de três estudos sobre etnologia cabila**. Oeiras: Celta, 2002.

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores - da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria. (org.). **A didática em questão**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 13-24.

CARDOSO, Livia de Rezende; MELO, Rosa Virginia Oliveira Soares. Construção do critério gênero no Programa Nacional do Livro Didático (2006-2020). **RIAAE – Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 63-83, Jan./Mar. 2021.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**, Niñez y Juventud, Manizales, v. 8, n. 1, p. 607-630, jan. 2010.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. . Acesso em: 21 jun. 2024.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **Dispositivo de racialidade: A construção do outro como não ser como fundamento do ser**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CARVALHO, José Jorge. As ações afirmativas como resposta ao racismo acadêmico e seu impacto nas ciências sociais brasileiras. **Revista Teoria e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 42 e 43, jan./jul. 2003.

CAVALCANTE, Emanuel Bernardo Tenório. O conceito de adultocentrismo na história: diálogos interdisciplinares. **Fronteiras: revista de história**. Dourados, v. 23, n. 42, p. 196 – 215, Jul/Dez. 2021.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**, ed. Selo negro, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Relações raciais no cotidiano escolar: implicações para a subjetividade e a afetividade. In: **Saberes e fazeres**, v.1: modos de ver. Coordenação do projeto Ana Paula Brandão. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. p. 82-95.

CIAVATTA, Maria. **O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos?** Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v.23, n.1, p.187-205, jan.-abr.2014.

COELHO, Ildeu Moreira; GARNICA, Antônio Vicente Marafioti; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; CAPPELLETTI, Isabel Franchi. **Fenomenologia uma visão abrangente da Educação**. São Paulo, abril. 1999.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo. Cortez, 1992.

COLLINS, Patricia Hill. **Bem mais do que ideias: a interseccionalidade como teoria social crítica**. São Paulo. Boitempo, 2022.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

CORRÊA, Adriana; MORGADO, José Carlos. A Construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios. In: **Colóquio Luso-Brasileiro de Educação**, 2018, Braga e Paredes de Coura. Anais Braga e Paredes de Coura: Convênio entre a Universidade do Minho e Universidade do Estado de Santa Catarina, 2018.

COSTA, Sérgio. **Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo e cosmopolitismo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

CRENSHAW, Kimberly. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n 1, p. 171 – 188, 2002. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?lang=pt&format=pdf. Acessado em: 23/12/2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293 – 303, maio/agosto. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Infantil como Direito. IN: BRASIL/ MEC/ SEF/ DPE/ COEDI. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento das Instituições de Educação Infantil**. Volume II, Brasília, 1998, p. 9-15.

CURY, Carlos Roberto Jamil. REIS, Magali. ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Curricular Comum: dilemas e perspectivas**. São Paulo. Cortez, 2018.

DALBEN; Ângela Imaculada Loureiro de Freitas, COSTA; Tânia Margarida Lima (orgs), **Educação Infantil: bases históricas, políticas e sociais**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2008.

DAOLIO, Jocimar. **A cultura da/na Educação Física**. Tese (Livre-Docência em Educação Física), Campinas. Unicamp, 2002.

DAOLIO, Jocimar. RIGONI, Ana Carolina Capellini. ROBLE, Odilon José. **Corporeidade: o legado de Marcel Mauss e Maurice Merleau-Ponty**. Pro-Posições [on-line]. 2012, vol. 23, n. 3, p. 179-193.

DARIVA, Bernard Guedes. LIMA, Bruno Huffel de. BATTESTIN, Cláudia. O Pensamento de Aníbal Quijano e Enrique Dussel: crítica à Modernidade como aporte decolonial. **Cadernos Cajuína. Revista Interdisciplinar**, v. 7, n. 2. 2022.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DIAS, Luiza Franco. **Branquitude e educação : um olhar sobre a constituição das subjetividades raciais no ambiente escolar**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul. 2021.

DIAS, Rogério de Abreu. **Educação Física na Educação Infantil: Uma análise a partir da Concepção de Infância**. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/educacao-fisica-educacao-infantiluma-analise-partir-concepcao-infancia> . Acesso em 11 fev. 2014.

DUMAS, Alexandra Gouvêa. **Corpo Negro: Uma conveniente construção conceitual**. In: XV Encontro de estudos multidisciplinares em cultura, 2019. Salvador.

DUSSEL, Enrique. **1492 O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Brasil, Vozes, 1993, 196 p.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. In: **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas**. LANDER, Edgardo. Buenos Aires: Clacso, 2000.

DUTRA, Débora Santos de Andrade; Monteiro, Bruno Andrade Pinto. Interloquções entre a decolonialidade e a formação de professores: um cenário em perspectiva. **Revista Eletrônica DECT**, Vitória (ES), v. 10, edição especial dinter, p. 94-128, 2020.

FONSECA, Andreza Mara da. **“Aqui não tem máscaras africanas?” A educação étnico-racial em uma EMEI e a experiência com o percurso território negro em museus de Belo Horizonte/MG**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

FONSECA, Andreza Mara da; NORONHA, Vânia. Educação étnico-racial de crianças pequenas no “Percurso Território Negro” de museus em Belo Horizonte. **Licere Revista do Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Estudo do Lazer – UFMG**. Belo Horizonte, v.24, dez/2021. DOI: <https://doi.org/10.35699/2447-6218.2021.37709>. Acessado em: 10/05/2024.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. A Governamentalidade. *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 28ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquidade não-marcada. *In*: WARE, Vron (org.). **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, p. 307-338. 2004.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro. LTC, 1989.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade/Anthony Giddens**: tradução Álvaro Cabral. 2ª edição - São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Christianne Luce; AMARAL, Maria Teresa Marques. **Metodologia da Pesquisa Aplicada ao Lazer**. Vol. 1 Brasília: SESI/DN, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou resignificação cultural?** *In*: 25ª Reunião Anual da ANPED, 2002, Caxambu. Anais. Rio de Janeiro: ANPED, 2002. p. 1-14.

GOMES, Nilma. Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-84, mai./ago. 2003.

GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Araci Alves. História da África e das Culturas Afro-Brasileiras: a construção dos plurais. *In*: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; GOMES, Maria de Fátima Cardoso (Orgs.). **Formação Continuada de docentes da educação básica: construindo parcerias**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GOMES, Nilma Lino. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves da. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. In: **Currículos sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, pp. 98 – 109, jan/abr 2012.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-raciais na Educação infantil. In: **Educação Infantil: Arte, cultura e sociedade**. Curitiba: CRV, 2016.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Libertando-se das amarras: reflexões sobre gênero, raça e poder**. Revista Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 2, p. 609 – 627, maio/ago. 2019.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (orgs.). 2. Ed. 1. reimp. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: questões para a educação física e as ciências do esporte**. In: Educação física e ciências do esporte no tempo presente: desmonte dos processos democráticos, desvalorização da ciência, da educação e ações em defesa da vida [on-line]. Maringá: EDUEM, 2021, pp. 20-48. ISBN: 978-65-86383-82-9.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau: 1º a 4º série**. (Dissertação, mestrado em educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

GONZALEZ, Lélia. O movimento negro na última década. In: **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Coimbra: 2008.

GUTIÉRREZ, Jorge Luís. A controvérsia de Valladolid (1550): Aristóteles, os índios e a guerra justa. **Revista USP**, vol. 101, p. 223-235, 2014.

HALL, Stuart. **Race, articulation and societies structured in dominance**. Paris: UNESCO, 2013.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 5a edição. Petrópolis: Vozes, 1997.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. Trad. Kênia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

- HUSSERL, Edmund. **L'idée de la phenoméologie**. Paris: PUF, 1972. 2v.
- IVENICKI, Ana. Perspectivas multiculturais para o currículo de formação docente antirracista. **Revista da ABPN**, v. 12, n. 32, março – maio, 2020, p. 30 – 45.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero**. Psicologia Política, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 449-502, 2018.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação – Episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- KULMANN JR, Moysés. Histórias da Educação Infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, 2000.
- LOPES, Alice C. Pensamento e política curricular – entrevista com William Pinar. *In: Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho : ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 3. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- LOVEJOY, Paul E. **Identidade e a miragem da etnicidade a jornada de Mahommah Gardo Baquaque para as Américas**. Afro-Ásia, núm. 27, 2002, pp. 9-39. Universidade Federal da Bahia. Em: portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21031/13630 acessado em 26/06/2024.
- MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo o que é? *In: AGUIAR, Márcia Ângela. DOURADO, Luiz Fernandes. (Org.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018, p. 28-33.
- MATA, Flavia Filomena Rodrigues da. **Protagonistas negros nas histórias infantis: Perspectivas de representações da identidade étnico-racial das crianças negras em uma Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI. Belo Horizonte**, 2015. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós Graduação em Educação.
- MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães. A abordagem etnográfica na investigação científica. *In: Etnografia e educação: conceitos e usos*. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 49 – 83. Disponível em: <http://books.scielo.org> . Acessado em: 10/03/2023.
- MATTOS, Ivanilde Guedes de. MONTEIRO, Pamela Tavares. Educação Física: corpos negros insurgências epistêmicas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. 2021; 43: e007820. Disponível em : <https://www.scielo.br/j/rbce/a/Vscw6CNHS7NBhR9hc55cYBh/>
- MAY, Tim. **Pesquisa social. Questões, métodos e processos**. Porto Alegre, Artemed, 2001.
- MELO, Elivelton dos Santos. **A Base Nacional Comum Curricular e o Ensino das Literaturas Africana e Afro-brasileira: Perspectiva Negra Decolonial na**

Educação Brasileira. Mafuá, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, n. 36, 2021. ISSN: 1806-2555.

MENDES, Laurianne Guimaraes. FIGUEIRA-BORGES, Guilherme. Construções do corpo negro em livro didático de língua portuguesa. **Revista Ícone**, v. 17, n.2, 2017.

MENESES, Maria Paula. Colonialismo como violência: a “missão civilizadora” de Portugal e Moçambique. **Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, Centro de Estudos Sociais**, número especial, p. 115-139, 2018.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adélia. **Por uma razão decolonial: desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna.** Civitas, v. 14, n. 1, p. 66-80, jan.-abr, 2014.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo.** Madrid: Akal, 2003.

MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón. **Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores, p. 25-46, 2007.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado da identidade em política.** Cadernos de Letras da UFF: Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 32, nº 94, p. 1 – 18, junho 2017.

MILLS, Charles W. **O contrato racial.** Ithaca, New York: Cornell University Press, 1997.

MINAYO, Maria Cecília Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MINAYO, Maria Cecília Souza. (Org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14ª ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014.

MOREIRA; Antônio Flávio Barbosa. CANDAU; Vera Maria. **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília 2007.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola.** 2. ed. revisada. Brasília: MEC; SECAD, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedrosa; COELHO, Wilma de Nazaré Baía (orgs.). **Relações étnico-raciais e diversidade.** Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O tempo dos povos africanos**. Ministério da Educação – MEC / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, 2007.

NAUJORKS, Carlos José. SILVA, Marcelo Kunrath. Correspondência identitária e engajamento militante. **Revista Civitas**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 136-152, jan.-mar. 2016.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a Filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivista. **Griot – Revista de Filosofia, Cruz das Almas**, v. 4, n. 2, 2011.

NOVA, Adelio Vila. Infância negra no Brasil, racismo e violação de direitos humanos: a educação para as relações étnico-raciais e os desafios para uma educação antirracista. In: SILVA, Otavio Henrique Ferreira da. (org.). **Infâncias, educação infantil e relações étnico-raciais: Possibilidades e desafios nos 20 anos da Lei 10.639/2003**. Petrolina – IF Sertão PE, 2024.

OLIVEIRA, Cleidiane Lemes de. et al. O maremoto chamado ensino remoto: Lutas e resistências nas reconfigurações do trabalho. In: MARINHO, Simão Pedro P. **A escola remota: Presente e futuro da educação**. Belo Horizonte: Editora Puc Minas, 2021.

OLIVEIRA, Danilo Araújo de; FERRARI, Anderson. **Interseccionalidade, gênero, sexualidade e raça: os desafios e as potencialidades na invenção de outros currículos**. Revista Diversidade e Educação, v. 6, n. 1. Jan-Jun., p. 21-29, 2018.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et al/; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2016.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil Métodos**. São Paulo, 2002.

OLIVEIRA, Wenderson. SABINO, Isabel. Currículos, Cotidiano (s) e Interseccionalidade: por um currículo-(r)existência. **Revista Espaço do Currículo**. João Pessoa, v. 13, n. 1. p. 72 – 83, jan-abr. 2020.

PARAÍSO, Marlucy Alves . **Currículo e aprendizagem: relações de gênero e raça na escola. Grupo de estudos e pesquisa sobre currículos e culturas**. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FAE/UFMG E GECC, 2006.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, Desejo e Experiência. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, pag. 277 a 293. Maio/Agosto 2009.

PERES, Marcos Augusto de Castro. REIS, Arianne Moreno da Silva. NASCIMENTO, Marcela Souza do. Marxismo e racismo estrutural na obra de Silvio de Almeida. **Germinal: Marxismo e educação em debate**. Salvador, V.14, n.2, p. 168-189, Ago. 2022.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para branquitude. In: CARONE, Iray. BENTO, Maria Aparecida da Silva. (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, p. 59-90, 2002.

POCAHY, Fernando Altair. **Interseccionalidade e educação: cartografias de uma prática- conceito feminista**. Textura. jan./jun. 2011, n.23, p. 18-30.

QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Consejo latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO. 2000. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acessado em: 15/03/2023.

REIS, João José. **Rebelião Escrava no Brasil - A história do levante dos Malês em 1835**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

REIS, Magali. A construção sociológica da infância. In: **Infância: sociologia e sociedade**. São Paulo: Levana, 2015.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RODRIGUES, Iriailton Brabo. **Branquitude na escola: percepções, relações, poder e resistência**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Ensino de História/Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Pará. 2022.

RODRIGUES, José Carlos. **O tabu do corpo**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986. SANTANA, José Valdir Jesus de; SANTANA, Marise de; MOREIRA, Marcos Alves. **Cultura, currículo e diversidade étnico-racial: algumas proposições**. *Práxis educacional*, Vitória da Conquista, v. 9, n. 15, p. 103-125, jul./dez. 2013.

SANTOS, Boaventura Souza. **Pela Mão de Alice**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia de conflito. In: SILVA, Luiz Eron da. (ORG) **Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre, Sulina. 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, nº 20, 2002.

SILVA, Ana Paula Soares, PASUCH, Jaqueline. Orientações **Curriculares Para a Educação Infantil do Campo**. Grupo de Trabalho “Orientações Curriculares para Educação Infantil do Campo”. BRASIL/ MEC/SECAD (Texto Preparatório).

SILVA, Anderson Vicente da. SILVA, Kalina Vanderlei da. Etnografia na Educação: contribuições metodológicas na compreensão da realidade educacional. **Revista Eletrônica Interações Sociais** – REIS, v. 5, n. 2, Jul – dez. 2021. p. 64 – 78. Rio Grande. DOI: <https://doi.org/10.14295/reis.v5i2.13732>

SILVA, Bruno Barros. **Da autobiografia ao jogo: o ensino das relações étnico-raciais a partir das experiências de Mahommah Gardo Baquaqua**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós Graduação Profissional em Ensino de História, Recife, 2018.

SILVA, Cinthia Lopes Da. VELOZO, Emerson Luís. JÚNIOR, José Carlos Rodrigues. Pesquisa qualitativa em educação física: possibilidades de construção de conhecimento a partir do referencial cultural. **Educação em Revista. Belo Horizonte**. nº 48. p. 37 – 60. Dezembro/2008.

SILVA, Geranilde Costa e. Momento Exu. *In*: **Pretagogia: construindo um referencial teórico-metodológico, de base africana, para a formação de professores/as**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo**. 3 ed., 12. reimp. Autêntica Editora, 2019.

SILVA, Marcos Vinicius Marques da; PORTELA, Edinólia Lima. O currículo como narrativa étnico-racial: implicações afrocentradas para a formação de professores. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 1, p. 1-13, 2022. ISSN 1983-1579.

SOUSA, Marília Nascimento de. A perspectiva decolonial. **Revista Videre**. Dourados, v. 13, n. 26, jan./abr, 2021.

SOVIK, Liv. **A Branquitude e o Estudo da Mídia Brasileira: algumas anotações a partir de Guerreiro Ramos**. *In*: XXV CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DE COMUNICAÇÃO. p. 363-386, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Thiago. **Decolonizar Valores: ética e diferença**. 1 ed. Salvador, BA. Devires, 2021.

TEIXEIRA, Thiago. **A raça como técnica: objetivação, recreação e esvaziamento**. Magis Portal Jurídico, Belo Horizonte, jun. 2023. Disponível em: <https://magis.agej.com.br/a-raca-como-tecnica-objetivacao-recreacao-e-esvaziamento/>. Acesso em: 03 mar 2024.

TOLENTINO, Luana. **Sobrevivendo ao racismo: Memórias, cartas e o cotidiano da discriminação no Brasil**. 1ª ed. Campinas, São Paulo: Papyrus 7 Mares, 2023.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. **Pierre Bourdieu: a teoria na prática**. RAP. Rio de Janeiro, nº 40, p. 27 – 55. 2006.

PACHECO, Lillian. **Pedagogia griô: a reinvenção da roda da vida**. Lençóis, Grãos de Luz e Griô, 2006.

PIMENTA, Tomás. Modernidade, raça e desumanização. Modernidade raça e desumanização. In: **A psicanálise e o eclipse decolonial**. Organizado por Andréa Máris Campos Guerra; Rodrigo Góes Lima. São Paulo: n-1 edições, 2021.

VAGO, Tarcísio Mauro. Pensar a Educação Física na Escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 25 – 42, set. 2009.

VAGO, Tarcísio Mauro. Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola. **Cadernos Cedes, ano XIX**, nº 48. agosto, 1999.

VIVALDI, Flávia Maria de Campos. A avaliação do clima escolar e a construção de um Plano de Convivência. **Seminário Internacional: em busca da qualidade do clima e da convivência ética na escola**. Universidade de Campinas, 2017.

WALSH, Catherine. Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas**. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

WILLIAM, Rodney. **Apropriação Cultural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXOS:

Anexo I

**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

LEI Nº 7.716, DE 5 DE JANEIRO DE 1989.

Mensagem de veto

Vide Lei nº 12.735, de 2012

Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.

(Vide ADO Nº 26)

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. (Redação dada pela Lei nº 9.459, de 15/05/97)

Art. 2º (Vetado).

Art. 2º-A Injuriar alguém, ofendendo-lhe a dignidade ou o decoro, em razão de raça, cor, etnia ou procedência nacional. (Incluído pela Lei nº 14.532, de 2023)

Pena: reclusão, de 2 (dois) a 5 (cinco) anos, e multa. (Incluído pela Lei nº 14.532, de 2023)

Parágrafo único. A pena é aumentada de metade se o crime for cometido mediante concurso de 2 (duas) ou mais pessoas. (Incluído pela Lei nº 14.532, de 2023)

Art. 3º Impedir ou obstar o acesso de alguém, devidamente habilitado, a qualquer cargo da Administração Direta ou Indireta, bem como das concessionárias de serviços públicos.

Pena: reclusão de dois a cinco anos.

Parágrafo único. Incorre na mesma pena quem, por motivo de discriminação de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, obstar a promoção funcional. (Incluído pela Lei nº 12.288, de 2010)

Art. 4º Negar ou obstar emprego em empresa privada.

Pena: reclusão de dois a cinco anos.

§ 1º Incorre na mesma pena quem, por motivo de discriminação de raça ou de cor ou práticas resultantes do preconceito de descendência ou origem nacional ou étnica: (Incluído pela Lei nº 12.288, de 2010)

I - deixar de conceder os equipamentos necessários ao empregado em igualdade de condições com os demais trabalhadores; (Incluído pela Lei nº 12.288, de 2010)

II - impedir a ascensão funcional do empregado ou obstar outra forma de benefício profissional; (Incluído pela Lei nº 12.288, de 2010)

III - proporcionar ao empregado tratamento diferenciado no ambiente de trabalho, especialmente quanto ao salário. (Incluído pela Lei nº 12.288, de 2010)

§ 2º Ficarà sujeito às penas de multa e de prestação de serviços à comunidade, incluindo atividades de promoção da igualdade racial, quem, em anúncios ou qualquer outra forma de recrutamento de trabalhadores, exigir aspectos de aparência próprios de raça ou etnia para emprego cujas atividades não justifiquem essas exigências.

Art. 5º Recusar ou impedir acesso a estabelecimento comercial, negando-se a servir, atender ou receber cliente ou comprador.

Pena: reclusão de um a três anos.

Art. 6º Recusar, negar ou impedir a inscrição ou ingresso de aluno em estabelecimento de ensino público ou privado de qualquer grau.

Pena: reclusão de três a cinco anos.

Parágrafo único. Se o crime for praticado contra menor de dezoito anos a pena é agravada de 1/3 (um terço).

Art. 7º Impedir o acesso ou recusar hospedagem em hotel, pensão, estalagem, ou qualquer estabelecimento similar.

Pena: reclusão de três a cinco anos.

Art. 8º Impedir o acesso ou recusar atendimento em restaurantes, bares, confeitarias, ou locais semelhantes abertos ao público.

Pena: reclusão de um a três anos.

Art. 9º Impedir o acesso ou recusar atendimento em estabelecimentos esportivos, casas de diversões, ou clubes sociais abertos ao público.

Pena: reclusão de um a três anos.

Art. 10. Impedir o acesso ou recusar atendimento em salões de cabeleireiros, barbearias, termas ou casas de massagem ou estabelecimento com as mesmas finalidades.

Pena: reclusão de um a três anos.

Art. 11. Impedir o acesso às entradas sociais em edifícios públicos ou residenciais e elevadores ou escada de acesso aos mesmos:

Pena: reclusão de um a três anos.

Art. 12. Impedir o acesso ou uso de transportes públicos, como aviões, navios barcas, barcos, ônibus, trens, metrô ou qualquer outro meio de transporte concedido.

Pena: reclusão de um a três anos.

Art. 13. Impedir ou obstar o acesso de alguém ao serviço em qualquer ramo das Forças Armadas.

Pena: reclusão de dois a quatro anos.

Art. 14. Impedir ou obstar, por qualquer meio ou forma, o casamento ou convivência familiar e social.

Pena: reclusão de dois a quatro anos.

Art. 15. (Vetado).

Art. 16. Constitui efeito da condenação a perda do cargo ou função pública, para o servidor público, e a suspensão do funcionamento do estabelecimento particular por prazo não superior a três meses.

Art. 17. (Vetado).

Art. 18. Os efeitos de que tratam os arts. 16 e 17 desta Lei não são automáticos, devendo ser motivadamente declarados na sentença.

Art. 19. (Vetado).

Art. 20. Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. (Redação dada pela Lei nº 9.459, de 15/05/97)

Pena: reclusão de um a três anos e multa. (Redação dada pela Lei nº 9.459, de 15/05/97)

§ 1º Fabricar, comercializar, distribuir ou veicular símbolos, emblemas, ornamentos, distintivos ou propaganda que utilizem a cruz suástica ou gamada, para fins de divulgação do nazismo. (Redação dada pela Lei nº 9.459, de 15/05/97)

Pena: reclusão de dois a cinco anos e multa. (Incluído pela Lei nº 9.459, de 15/05/97)

§ 2º Se qualquer dos crimes previstos neste artigo for cometido por intermédio dos meios de comunicação social, de publicação em redes sociais, da rede mundial de computadores ou de publicação de qualquer natureza: (Redação dada pela Lei nº 14.532, de 2023)

Pena: reclusão de dois a cinco anos e multa. (Incluído pela Lei nº 9.459, de 15/05/97)

§ 2º-A Se qualquer dos crimes previstos neste artigo for cometido no contexto de atividades esportivas, religiosas, artísticas ou culturais destinadas ao público: (Incluído pela Lei nº 14.532, de 2023)

Pena: reclusão, de 2 (dois) a 5 (cinco) anos, e proibição de frequência, por 3 (três) anos, a locais destinados a práticas esportivas, artísticas ou culturais destinadas ao público, conforme o caso. (Incluído pela Lei nº 14.532, de 2023)

§ 2º-B Sem prejuízo da pena correspondente à violência, incorre nas mesmas penas previstas no caput deste artigo quem obstar, impedir ou empregar violência contra quaisquer manifestações ou práticas religiosas. (Incluído pela Lei nº 14.532, de 2023)

§ 3º No caso do § 2º deste artigo, o juiz poderá determinar, ouvido o Ministério Público ou a pedido deste, ainda antes do inquérito policial, sob pena de desobediência: (Redação dada pela Lei nº 14.532, de 2023)

I - o recolhimento imediato ou a busca e apreensão dos exemplares do material respectivo; (Incluído pela Lei nº 9.459, de 15/05/97)

II - a cessação das respectivas transmissões radiofônicas, televisivas, eletrônicas ou da publicação por qualquer meio; (Redação dada pela Lei nº 12.735, de 2012)

III - a interdição das respectivas mensagens ou páginas de informação na rede mundial de computadores. (Incluído pela Lei nº 12.288, de 2010)

§ 4º Na hipótese do § 2º, constitui efeito da condenação, após o trânsito em julgado da decisão, a destruição do material apreendido. (Incluído pela Lei nº 9.459, de 15/05/97)

Art. 20-A. Os crimes previstos nesta Lei terão as penas aumentadas de 1/3 (um terço) até a metade, quando ocorrerem em contexto ou com intuito de descontração, diversão ou recreação. (Incluído pela Lei nº 14.532, de 2023)

Art. 20-B. Os crimes previstos nos arts. 2º-A e 20 desta Lei terão as penas aumentadas de 1/3 (um terço) até a metade, quando praticados por funcionário público, conforme definição prevista no Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), no exercício de suas funções ou a pretexto de exercê-las. (Incluído pela Lei nº 14.532, de 2023)

Art. 20-C. Na interpretação desta Lei, o juiz deve considerar como discriminatória qualquer atitude ou tratamento dado à pessoa ou a grupos minoritários que cause constrangimento, humilhação, vergonha, medo ou exposição indevida, e que usualmente não se dispensaria a outros grupos em razão da cor, etnia, religião ou procedência. (Incluído pela Lei nº 14.532, de 2023)

Art. 20-D. Em todos os atos processuais, cíveis e criminais, a vítima dos crimes de racismo deverá estar acompanhada de advogado ou defensor público. (Incluído pela Lei nº 14.532, de 2023)

Art. 21. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (Renumerado pela Lei nº 8.081, de 21.9.1990)

Art. 22. Revogam-se as disposições em contrário. (Renumerado pela Lei nº 8.081, de 21.9.1990)

Brasília, 5 de janeiro de 1989; 168º da Independência e 101º da República.

JOSÉ SARNEY
Paulo Brossard

Este texto não substitui o publicado no DOU de 6.1.1989 e retificada em 9.1.1989

Anexo II

**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

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.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003

Anexo III

**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

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

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad. Este texto não substitui o publicado no DOU de 11.3.2008

Anexo IV

Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 12.288, DE 20 DE JULHO DE 2010.

Vigência

(Vide Decreto nº 8.136, de 2013)

Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I

DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Parágrafo único. Para efeito deste Estatuto, considera-se:

I - discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada;

II - desigualdade racial: toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica;

III - desigualdade de gênero e raça: assimetria existente no âmbito da sociedade que acentua a distância social entre mulheres negras e os demais segmentos sociais;

IV - população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga;

V - políticas públicas: as ações, iniciativas e programas adotados pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais;

VI - ações afirmativas: os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades.

Art. 2º É dever do Estado e da sociedade garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou da cor da pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas,

empresariais, educacionais, culturais e esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais.

Art. 3º Além das normas constitucionais relativas aos princípios fundamentais, aos direitos e garantias fundamentais e aos direitos sociais, econômicos e culturais, o Estatuto da Igualdade Racial adota como diretriz político-jurídica a inclusão das vítimas de desigualdade étnico-racial, a valorização da igualdade étnica e o fortalecimento da identidade nacional brasileira.

Art. 4º A participação da população negra, em condição de igualdade de oportunidade, na vida econômica, social, política e cultural do País será promovida, prioritariamente, por meio de:

I - inclusão nas políticas públicas de desenvolvimento econômico e social;

II - adoção de medidas, programas e políticas de ação afirmativa;

III - modificação das estruturas institucionais do Estado para o adequado enfrentamento e a superação das desigualdades étnicas decorrentes do preconceito e da discriminação étnica;

IV - promoção de ajustes normativos para aperfeiçoar o combate à discriminação étnica e às desigualdades étnicas em todas as suas manifestações individuais, institucionais e estruturais;

V - eliminação dos obstáculos históricos, socioculturais e institucionais que impedem a representação da diversidade étnica nas esferas pública e privada;

VI - estímulo, apoio e fortalecimento de iniciativas oriundas da sociedade civil direcionadas à promoção da igualdade de oportunidades e ao combate às desigualdades étnicas, inclusive mediante a implementação de incentivos e critérios de condicionamento e prioridade no acesso aos recursos públicos;

VII - implementação de programas de ação afirmativa destinados ao enfrentamento das desigualdades étnicas no tocante à educação, cultura, esporte e lazer, saúde, segurança, trabalho, moradia, meios de comunicação de massa, financiamentos públicos, acesso à terra, à Justiça, e outros.

Parágrafo único. Os programas de ação afirmativa constituir-se-ão em políticas públicas destinadas a reparar as distorções e desigualdades sociais e demais práticas discriminatórias adotadas, nas esferas pública e privada, durante o processo de formação social do País.

Art. 5º Para a consecução dos objetivos desta Lei, é instituído o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Sinapir), conforme estabelecido no Título III.

TÍTULO II

DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS

CAPÍTULO I

DO DIREITO À SAÚDE

Art. 6º O direito à saúde da população negra será garantido pelo poder público mediante políticas universais, sociais e econômicas destinadas à redução do risco de doenças e de outros agravos.

§ 1º O acesso universal e igualitário ao Sistema Único de Saúde (SUS) para promoção, proteção e recuperação da saúde da população negra será de responsabilidade dos órgãos e instituições públicas federais, estaduais, distritais e municipais, da administração direta e indireta.

§ 2º O poder público garantirá que o segmento da população negra vinculado aos seguros privados de saúde seja tratado sem discriminação.

Art. 7º O conjunto de ações de saúde voltadas à população negra constitui a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, organizada de acordo com as diretrizes abaixo especificadas:

I - ampliação e fortalecimento da participação de lideranças dos movimentos sociais em defesa da saúde da população negra nas instâncias de participação e controle social do SUS;

II - produção de conhecimento científico e tecnológico em saúde da população negra;

III - desenvolvimento de processos de informação, comunicação e educação para contribuir com a redução das vulnerabilidades da população negra.

Art. 8º Constituem objetivos da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra:

I - a promoção da saúde integral da população negra, priorizando a redução das desigualdades étnicas e o combate à discriminação nas instituições e serviços do SUS;

II - a melhoria da qualidade dos sistemas de informação do SUS no que tange à coleta, ao processamento e à análise dos dados desagregados por cor, etnia e gênero;

III - o fomento à realização de estudos e pesquisas sobre racismo e saúde da população negra;

IV - a inclusão do conteúdo da saúde da população negra nos processos de formação e educação permanente dos trabalhadores da saúde;

V - a inclusão da temática saúde da população negra nos processos de formação política das lideranças de movimentos sociais para o exercício da participação e controle social no SUS.

Parágrafo único. Os moradores das comunidades de remanescentes de quilombos serão beneficiários de incentivos específicos para a garantia do direito à saúde, incluindo melhorias nas condições ambientais, no saneamento básico, na segurança alimentar e nutricional e na atenção integral à saúde.

CAPÍTULO II

DO DIREITO À EDUCAÇÃO, À CULTURA, AO ESPORTE E AO LAZER

Seção I

Disposições Gerais

Art. 9º A população negra tem direito a participar de atividades educacionais, culturais, esportivas e de lazer adequadas a seus interesses e condições, de modo a contribuir para o patrimônio cultural de sua comunidade e da sociedade brasileira.

Art. 10. Para o cumprimento do disposto no art. 9º, os governos federal, estaduais, distrital e municipais adotarão as seguintes providências:

I - promoção de ações para viabilizar e ampliar o acesso da população negra ao ensino gratuito e às atividades esportivas e de lazer;

II - apoio à iniciativa de entidades que mantenham espaço para promoção social e cultural da população negra;

III - desenvolvimento de campanhas educativas, inclusive nas escolas, para que a solidariedade aos membros da população negra faça parte da cultura de toda a sociedade;

IV - implementação de políticas públicas para o fortalecimento da juventude negra brasileira.

Seção II

Da Educação

Art. 11. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 1º Os conteúdos referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País.

§ 2º O órgão competente do Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto no **caput** deste artigo.

§ 3º Nas datas comemorativas de caráter cívico, os órgãos responsáveis pela educação incentivarão a participação de intelectuais e representantes do movimento negro para debater com os estudantes suas vivências relativas ao tema em comemoração.

Art. 12. Os órgãos federais, distritais e estaduais de fomento à pesquisa e à pós-graduação poderão criar incentivos a pesquisas e a programas de estudo voltados para temas referentes às relações étnicas, aos quilombos e às questões pertinentes à população negra.

Art. 13. O Poder Executivo federal, por meio dos órgãos competentes, incentivará as instituições de ensino superior públicas e privadas, sem prejuízo da legislação em vigor, a:

I - resguardar os princípios da ética em pesquisa e apoiar grupos, núcleos e centros de pesquisa, nos diversos programas de pós-graduação que desenvolvam temáticas de interesse da população negra;

II - incorporar nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira;

III - desenvolver programas de extensão universitária destinados a aproximar jovens negros de tecnologias avançadas, assegurado o princípio da proporcionalidade de gênero entre os beneficiários;

IV - estabelecer programas de cooperação técnica, nos estabelecimentos de ensino públicos, privados e comunitários, com as escolas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino técnico, para a formação docente baseada em princípios de equidade, de tolerância e de respeito às diferenças étnicas.

Art. 14. O poder público estimulará e apoiará ações socioeducacionais realizadas por entidades do movimento negro que desenvolvam atividades voltadas para a inclusão social, mediante cooperação técnica, intercâmbios, convênios e incentivos, entre outros mecanismos.

Art. 15. O poder público adotará programas de ação afirmativa.

Art. 16. O Poder Executivo federal, por meio dos órgãos responsáveis pelas políticas de promoção da igualdade e de educação, acompanhará e avaliará os programas de que trata esta Seção.

Seção III

Da Cultura

Art. 17. O poder público garantirá o reconhecimento das sociedades negras, clubes e outras formas de manifestação coletiva da população negra, com trajetória histórica comprovada, como patrimônio histórico e cultural, nos termos dos arts. 215 e 216 da Constituição Federal.

Art. 18. É assegurado aos remanescentes das comunidades dos quilombos o direito à preservação de seus usos, costumes, tradições e manifestos religiosos, sob a proteção do Estado.

Parágrafo único. A preservação dos documentos e dos sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos, tombados nos termos do § 5º do art. 216 da Constituição Federal, receberá especial atenção do poder público.

Art. 19. O poder público incentivará a celebração das personalidades e das datas comemorativas relacionadas à trajetória do samba e de outras manifestações culturais de matriz africana, bem como sua comemoração nas instituições de ensino públicas e privadas.

Art. 20. O poder público garantirá o registro e a proteção da capoeira, em todas as suas modalidades, como bem de natureza imaterial e de formação da identidade cultural brasileira, nos termos do art. 216 da Constituição Federal.

Parágrafo único. O poder público buscará garantir, por meio dos atos normativos necessários, a preservação dos elementos formadores tradicionais da capoeira nas suas relações internacionais.

Seção IV

Do Esporte e Lazer

Art. 21. O poder público fomentará o pleno acesso da população negra às práticas desportivas, consolidando o esporte e o lazer como direitos sociais.

Art. 22. A capoeira é reconhecida como desporto de criação nacional, nos termos do art. 217 da Constituição Federal.

§ 1º A atividade de capoeirista será reconhecida em todas as modalidades em que a capoeira se manifesta, seja como esporte, luta, dança ou música, sendo livre o exercício em todo o território nacional.

§ 2º É facultado o ensino da capoeira nas instituições públicas e privadas pelos capoeiristas e mestres tradicionais, pública e formalmente reconhecidos.

CAPÍTULO III

DO DIREITO À LIBERDADE DE CONSCIÊNCIA E DE CRENÇA E AO LIVRE EXERCÍCIO DOS CULTOS RELIGIOSOS

Art. 23. É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias.

Art. 24. O direito à liberdade de consciência e de crença e ao livre exercício dos cultos religiosos de matriz africana compreende:

I - a prática de cultos, a celebração de reuniões relacionadas à religiosidade e a fundação e manutenção, por iniciativa privada, de lugares reservados para tais fins;

II - a celebração de festividades e cerimônias de acordo com preceitos das respectivas religiões;

III - a fundação e a manutenção, por iniciativa privada, de instituições beneficentes ligadas às respectivas convicções religiosas;

IV - a produção, a comercialização, a aquisição e o uso de artigos e materiais religiosos adequados aos costumes e às práticas fundadas na respectiva religiosidade, ressalvadas as condutas vedadas por legislação específica;

V - a produção e a divulgação de publicações relacionadas ao exercício e à difusão das religiões de matriz africana;

VI - a coleta de contribuições financeiras de pessoas naturais e jurídicas de natureza privada para a manutenção das atividades religiosas e sociais das respectivas religiões;

VII - o acesso aos órgãos e aos meios de comunicação para divulgação das respectivas religiões;

VIII - a comunicação ao Ministério Público para abertura de ação penal em face de atitudes e práticas de intolerância religiosa nos meios de comunicação e em quaisquer outros locais.

Art. 25. É assegurada a assistência religiosa aos praticantes de religiões de matrizes africanas internados em hospitais ou em outras instituições de internação coletiva, inclusive àqueles submetidos a pena privativa de liberdade.

Art. 26. O poder público adotará as medidas necessárias para o combate à intolerância com as religiões de matrizes africanas e à discriminação de seus seguidores, especialmente com o objetivo de:

I - coibir a utilização dos meios de comunicação social para a difusão de proposições, imagens ou abordagens que exponham pessoa ou grupo ao ódio ou ao desprezo por motivos fundados na religiosidade de matrizes africanas;

II - inventariar, restaurar e proteger os documentos, obras e outros bens de valor artístico e cultural, os monumentos, mananciais, flora e sítios arqueológicos vinculados às religiões de matrizes africanas;

III - assegurar a participação proporcional de representantes das religiões de matrizes africanas, ao lado da representação das demais religiões, em comissões, conselhos, órgãos e outras instâncias de deliberação vinculadas ao poder público.

CAPÍTULO IV

DO ACESSO À TERRA E À MORADIA ADEQUADA

Seção I

Do Acesso à Terra

Art. 27. O poder público elaborará e implementará políticas públicas capazes de promover o acesso da população negra à terra e às atividades produtivas no campo.

Art. 28. Para incentivar o desenvolvimento das atividades produtivas da população negra no campo, o poder público promoverá ações para viabilizar e ampliar o seu acesso ao financiamento agrícola.

Art. 29. Serão assegurados à população negra a assistência técnica rural, a simplificação do acesso ao crédito agrícola e o fortalecimento da infraestrutura de logística para a comercialização da produção.

Art. 30. O poder público promoverá a educação e a orientação profissional agrícola para os trabalhadores negros e as comunidades negras rurais.

Art. 31. Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.

Art. 32. O Poder Executivo federal elaborará e desenvolverá políticas públicas especiais voltadas para o desenvolvimento sustentável dos remanescentes das comunidades dos quilombos, respeitando as tradições de proteção ambiental das comunidades.

Art. 33. Para fins de política agrícola, os remanescentes das comunidades dos quilombos receberão dos órgãos competentes tratamento especial diferenciado, assistência técnica e linhas especiais de financiamento público, destinados à realização de suas atividades produtivas e de infraestrutura.

Art. 34. Os remanescentes das comunidades dos quilombos se beneficiarão de todas as iniciativas previstas nesta e em outras leis para a promoção da igualdade étnica.

Seção II

Da Moradia

Art. 35. O poder público garantirá a implementação de políticas públicas para assegurar o direito à moradia adequada da população negra que vive em favelas, cortiços, áreas urbanas subutilizadas, degradadas ou em processo de degradação, a fim de reintegrá-las à dinâmica urbana e promover melhorias no ambiente e na qualidade de vida.

Parágrafo único. O direito à moradia adequada, para os efeitos desta Lei, inclui não apenas o provimento habitacional, mas também a garantia da infraestrutura urbana e dos equipamentos comunitários associados à função habitacional, bem como a assistência técnica e jurídica para a construção, a reforma ou a regularização fundiária da habitação em área urbana.

Art. 36. Os programas, projetos e outras ações governamentais realizadas no âmbito do Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social (SNHIS), regulado pela Lei nº 11.124, de 16 de junho de 2005, devem considerar as peculiaridades sociais, econômicas e culturais da população negra.

Parágrafo único. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios estimularão e facilitarão a participação de organizações e movimentos representativos da população negra na composição dos conselhos constituídos para fins de aplicação do Fundo Nacional de Habitação de Interesse Social (FNHIS).

Art. 37. Os agentes financeiros, públicos ou privados, promoverão ações para viabilizar o acesso da população negra aos financiamentos habitacionais.

CAPÍTULO V

DO TRABALHO

Art. 38. A implementação de políticas voltadas para a inclusão da população negra no mercado de trabalho será de responsabilidade do poder público, observando-se:

I - o instituído neste Estatuto;

II - os compromissos assumidos pelo Brasil ao ratificar a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, de 1965;

III - os compromissos assumidos pelo Brasil ao ratificar a Convenção nº 111, de 1958, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que trata da discriminação no emprego e na profissão;

IV - os demais compromissos formalmente assumidos pelo Brasil perante a comunidade internacional.

Art. 39. O poder público promoverá ações que assegurem a igualdade de oportunidades no mercado de trabalho para a população negra, inclusive mediante a implementação de medidas visando à promoção da igualdade nas contratações do setor público e o incentivo à adoção de medidas similares nas empresas e organizações privadas.

§ 1º A igualdade de oportunidades será lograda mediante a adoção de políticas e programas de formação profissional, de emprego e de geração de renda voltados para a população negra.

§ 2º As ações visando a promover a igualdade de oportunidades na esfera da administração pública far-se-ão por meio de normas estabelecidas ou a serem estabelecidas em legislação específica e em seus regulamentos.

§ 3º O poder público estimulará, por meio de incentivos, a adoção de iguais medidas pelo setor privado.

§ 4º As ações de que trata o **caput** deste artigo assegurarão o princípio da proporcionalidade de gênero entre os beneficiários.

§ 5º Será assegurado o acesso ao crédito para a pequena produção, nos meios rural e urbano, com ações afirmativas para mulheres negras.

§ 6º O poder público promoverá campanhas de sensibilização contra a marginalização da mulher negra no trabalho artístico e cultural.

§ 7º O poder público promoverá ações com o objetivo de elevar a escolaridade e a qualificação profissional nos setores da economia que contem com alto índice de ocupação por trabalhadores negros de baixa escolarização.

§ 8º Os registros administrativos direcionados a órgãos e entidades da Administração Pública, a empregadores privados e a trabalhadores que lhes sejam subordinados conterão campos destinados a identificar o segmento étnico e racial a que pertence o trabalhador retratado no respectivo documento, com utilização do critério da autoclassificação em grupos previamente delimitados. (Incluído pela Lei nº 14.553, de 2023)

§ 9º Sem prejuízo de extensão obrigatória a outros documentos ou registros de mesma natureza identificados em regulamento, aplica-se o disposto no § 8º deste artigo a: (Incluído pela Lei nº 14.553, de 2023)

I - formulários de admissão e demissão no emprego; (Incluído pela Lei nº 14.553, de 2023)

II - formulários de acidente de trabalho; (Incluído pela Lei nº 14.553, de 2023)

III - instrumentos de registro do Sistema Nacional de Emprego (Sine), ou de estrutura que venha a suceder-lhe em suas finalidades; (Incluído pela Lei nº 14.553, de 2023)

IV - Relação Anual de Informações Sociais (Rais), ou outro documento criado posteriormente com conteúdo e propósitos a ela assemelhados; (Incluído pela Lei nº 14.553, de 2023)

V - documentos, inclusive os disponibilizados em meio eletrônico, destinados à inscrição de segurados e dependentes no Regime Geral de Previdência Social; (Incluído pela Lei nº 14.553, de 2023)

VI - questionários de pesquisas levadas a termo pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou por órgão ou entidade posteriormente incumbida das atribuições imputadas a essa autarquia. (Incluído pela Lei nº 14.553, de 2023)

Art. 40. O Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (Codefat) formulará políticas, programas e projetos voltados para a inclusão da população negra no mercado de trabalho e orientará a destinação de recursos para seu financiamento.

Art. 41. As ações de emprego e renda, promovidas por meio de financiamento para constituição e ampliação de pequenas e médias empresas e de programas de geração de renda, contemplarão o estímulo à promoção de empresários negros.

Parágrafo único. O poder público estimulará as atividades voltadas ao turismo étnico com enfoque nos locais, monumentos e cidades que retratem a cultura, os usos e os costumes da população negra.

Art. 42. O Poder Executivo federal poderá implementar critérios para provimento de cargos em comissão e funções de confiança destinados a ampliar a participação de negros, buscando reproduzir a estrutura da distribuição étnica nacional ou, quando for o caso, estadual, observados os dados demográficos oficiais.

CAPÍTULO VI

DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO

Art. 43. A produção veiculada pelos órgãos de comunicação valorizará a herança cultural e a participação da população negra na história do País.

Art. 44. Na produção de filmes e programas destinados à veiculação pelas emissoras de televisão e em salas cinematográficas, deverá ser adotada a prática de conferir oportunidades

de emprego para atores, figurantes e técnicos negros, sendo vedada toda e qualquer discriminação de natureza política, ideológica, étnica ou artística.

Parágrafo único. A exigência disposta no **caput** não se aplica aos filmes e programas que abordem especificidades de grupos étnicos determinados.

Art. 45. Aplica-se à produção de peças publicitárias destinadas à veiculação pelas emissoras de televisão e em salas cinematográficas o disposto no art. 44.

Art. 46. Os órgãos e entidades da administração pública federal direta, autárquica ou fundacional, as empresas públicas e as sociedades de economia mista federais deverão incluir cláusulas de participação de artistas negros nos contratos de realização de filmes, programas ou quaisquer outras peças de caráter publicitário.

§ 1º Os órgãos e entidades de que trata este artigo incluirão, nas especificações para contratação de serviços de consultoria, conceituação, produção e realização de filmes, programas ou peças publicitárias, a obrigatoriedade da prática de iguais oportunidades de emprego para as pessoas relacionadas com o projeto ou serviço contratado.

§ 2º Entende-se por prática de iguais oportunidades de emprego o conjunto de medidas sistemáticas executadas com a finalidade de garantir a diversidade étnica, de sexo e de idade na equipe vinculada ao projeto ou serviço contratado.

§ 3º A autoridade contratante poderá, se considerar necessário para garantir a prática de iguais oportunidades de emprego, requerer auditoria por órgão do poder público federal.

§ 4º A exigência disposta no **caput** não se aplica às produções publicitárias quando abordarem especificidades de grupos étnicos determinados.

TÍTULO III

DO SISTEMA NACIONAL DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL

(SINAPIR)

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÃO PRELIMINAR

Art. 47. É instituído o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Sinapir) como forma de organização e de articulação voltadas à implementação do conjunto de políticas e serviços destinados a superar as desigualdades étnicas existentes no País, prestados pelo poder público federal.

§ 1º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios poderão participar do Sinapir mediante adesão.

§ 2º O poder público federal incentivará a sociedade e a iniciativa privada a participar do Sinapir.

CAPÍTULO II

DOS OBJETIVOS

Art. 48. São objetivos do Sinapir:

I - promover a igualdade étnica e o combate às desigualdades sociais resultantes do racismo, inclusive mediante adoção de ações afirmativas;

II - formular políticas destinadas a combater os fatores de marginalização e a promover a integração social da população negra;

III - descentralizar a implementação de ações afirmativas pelos governos estaduais, distrital e municipais;

IV - articular planos, ações e mecanismos voltados à promoção da igualdade étnica;

V - garantir a eficácia dos meios e dos instrumentos criados para a implementação das ações afirmativas e o cumprimento das metas a serem estabelecidas.

CAPÍTULO III

DA ORGANIZAÇÃO E COMPETÊNCIA

Art. 49. O Poder Executivo federal elaborará plano nacional de promoção da igualdade racial contendo as metas, princípios e diretrizes para a implementação da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR).

§ 1º A elaboração, implementação, coordenação, avaliação e acompanhamento da PNPIR, bem como a organização, articulação e coordenação do Sinapir, serão efetivados pelo órgão responsável pela política de promoção da igualdade étnica em âmbito nacional. (Vide Lei nº 12.990, de 2014)

§ 2º É o Poder Executivo federal autorizado a instituir fórum intergovernamental de promoção da igualdade étnica, a ser coordenado pelo órgão responsável pelas políticas de promoção da igualdade étnica, com o objetivo de implementar estratégias que visem à incorporação da política nacional de promoção da igualdade étnica nas ações governamentais de Estados e Municípios.

§ 3º As diretrizes das políticas nacional e regional de promoção da igualdade étnica serão elaboradas por órgão colegiado que assegure a participação da sociedade civil.

§ 4º A Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizará, a cada 5 (cinco) anos, pesquisa destinada a identificar o percentual de ocupação por parte de segmentos étnicos e raciais no âmbito do setor público, a fim de obter subsídios direcionados à implementação da PNPIR. (Incluído pela Lei nº 14.553, de 2023)

Art. 50. Os Poderes Executivos estaduais, distrital e municipais, no âmbito das respectivas esferas de competência, poderão instituir conselhos de promoção da igualdade étnica, de caráter permanente e consultivo, compostos por igual número de representantes de órgãos e entidades públicas e de organizações da sociedade civil representativas da população negra.

Parágrafo único. O Poder Executivo priorizará o repasse dos recursos referentes aos programas e atividades previstos nesta Lei aos Estados, Distrito Federal e Municípios que tenham criado conselhos de promoção da igualdade étnica.

CAPÍTULO IV

DAS OUVIDORIAS PERMANENTES E DO ACESSO À JUSTIÇA E À SEGURANÇA

Art. 51. O poder público federal instituirá, na forma da lei e no âmbito dos Poderes Legislativo e Executivo, Ouvidorias Permanentes em Defesa da Igualdade Racial, para receber

e encaminhar denúncias de preconceito e discriminação com base em etnia ou cor e acompanhar a implementação de medidas para a promoção da igualdade.

Art. 52. É assegurado às vítimas de discriminação étnica o acesso aos órgãos de Ouvidoria Permanente, à Defensoria Pública, ao Ministério Público e ao Poder Judiciário, em todas as suas instâncias, para a garantia do cumprimento de seus direitos.

Parágrafo único. O Estado assegurará atenção às mulheres negras em situação de violência, garantida a assistência física, psíquica, social e jurídica.

Art. 53. O Estado adotará medidas especiais para coibir a violência policial incidente sobre a população negra.

Parágrafo único. O Estado implementará ações de ressocialização e proteção da juventude negra em conflito com a lei e exposta a experiências de exclusão social.

Art. 54. O Estado adotará medidas para coibir atos de discriminação e preconceito praticados por servidores públicos em detrimento da população negra, observado, no que couber, o disposto na Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989.

Art. 55. Para a apreciação judicial das lesões e das ameaças de lesão aos interesses da população negra decorrentes de situações de desigualdade étnica, recorrer-se-á, entre outros instrumentos, à ação civil pública, disciplinada na Lei nº 7.347, de 24 de julho de 1985.

CAPÍTULO V

DO FINANCIAMENTO DAS INICIATIVAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL

Art. 56. Na implementação dos programas e das ações constantes dos planos plurianuais e dos orçamentos anuais da União, deverão ser observadas as políticas de ação afirmativa a que se refere o inciso VII do art. 4º desta Lei e outras políticas públicas que tenham como objetivo promover a igualdade de oportunidades e a inclusão social da população negra, especialmente no que tange a:

I - promoção da igualdade de oportunidades em educação, emprego e moradia;

II - financiamento de pesquisas, nas áreas de educação, saúde e emprego, voltadas para a melhoria da qualidade de vida da população negra;

III - incentivo à criação de programas e veículos de comunicação destinados à divulgação de matérias relacionadas aos interesses da população negra;

IV - incentivo à criação e à manutenção de microempresas administradas por pessoas autodeclaradas negras;

V - iniciativas que incrementem o acesso e a permanência das pessoas negras na educação fundamental, média, técnica e superior;

VI - apoio a programas e projetos dos governos estaduais, distrital e municipais e de entidades da sociedade civil voltados para a promoção da igualdade de oportunidades para a população negra;

VII - apoio a iniciativas em defesa da cultura, da memória e das tradições africanas e brasileiras.

§ 1º O Poder Executivo federal é autorizado a adotar medidas que garantam, em cada exercício, a transparência na alocação e na execução dos recursos necessários ao

financiamento das ações previstas neste Estatuto, explicitando, entre outros, a proporção dos recursos orçamentários destinados aos programas de promoção da igualdade, especialmente nas áreas de educação, saúde, emprego e renda, desenvolvimento agrário, habitação popular, desenvolvimento regional, cultura, esporte e lazer.

§ 2º Durante os 5 (cinco) primeiros anos, a contar do exercício subsequente à publicação deste Estatuto, os órgãos do Poder Executivo federal que desenvolvem políticas e programas nas áreas referidas no § 1º deste artigo discriminarão em seus orçamentos anuais a participação nos programas de ação afirmativa referidos no inciso VII do art. 4º desta Lei.

§ 3º O Poder Executivo é autorizado a adotar as medidas necessárias para a adequada implementação do disposto neste artigo, podendo estabelecer patamares de participação crescente dos programas de ação afirmativa nos orçamentos anuais a que se refere o § 2º deste artigo.

§ 4º O órgão colegiado do Poder Executivo federal responsável pela promoção da igualdade racial acompanhará e avaliará a programação das ações referidas neste artigo nas propostas orçamentárias da União.

Art. 57. Sem prejuízo da destinação de recursos ordinários, poderão ser consignados nos orçamentos fiscal e da seguridade social para financiamento das ações de que trata o art. 56:

I - transferências voluntárias dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

II - doações voluntárias de particulares;

III - doações de empresas privadas e organizações não governamentais, nacionais ou internacionais;

IV - doações voluntárias de fundos nacionais ou internacionais;

V - doações de Estados estrangeiros, por meio de convênios, tratados e acordos internacionais.

TÍTULO IV

DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 58. As medidas instituídas nesta Lei não excluem outras em prol da população negra que tenham sido ou venham a ser adotadas no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal ou dos Municípios.

Art. 59. O Poder Executivo federal criará instrumentos para aferir a eficácia social das medidas previstas nesta Lei e efetuará seu monitoramento constante, com a emissão e a divulgação de relatórios periódicos, inclusive pela rede mundial de computadores.

Art. 60. Os arts. 3º e 4º da Lei nº 7.716, de 1989, passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 3º

Parágrafo único. Incorre na mesma pena quem, por motivo de discriminação de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, obstar a promoção funcional.” (NR)

“Art. 4º

§ 1º Incorre na mesma pena quem, por motivo de discriminação de raça ou de cor ou práticas resultantes do preconceito de descendência ou origem nacional ou étnica:

I - deixar de conceder os equipamentos necessários ao empregado em igualdade de condições com os demais trabalhadores;

II - impedir a ascensão funcional do empregado ou obstar outra forma de benefício profissional;

III - proporcionar ao empregado tratamento diferenciado no ambiente de trabalho, especialmente quanto ao salário.

§ 2º Ficará sujeito às penas de multa e de prestação de serviços à comunidade, incluindo atividades de promoção da igualdade racial, quem, em anúncios ou qualquer outra forma de recrutamento de trabalhadores, exigir aspectos de aparência próprios de raça ou etnia para emprego cujas atividades não justifiquem essas exigências.” (NR)

Art. 61. Os arts. 3º e 4º da Lei nº 9.029, de 13 de abril de 1995, passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 3º Sem prejuízo do prescrito no art. 2º e nos dispositivos legais que tipificam os crimes resultantes de preconceito de etnia, raça ou cor, as infrações do disposto nesta Lei são passíveis das seguintes cominações:

.....” (NR)

“Art. 4º O rompimento da relação de trabalho por ato discriminatório, nos moldes desta Lei, além do direito à reparação pelo dano moral, faculta ao empregado optar entre:

.....” (NR)

Art. 62. O art. 13 da Lei no 7.347, de 1985, passa a vigorar acrescido do seguinte § 2º, reenumerando-se o atual parágrafo único como § 1º:

“Art. 13.

§ 1º

§ 2º Havendo acordo ou condenação com fundamento em dano causado por ato de discriminação étnica nos termos do disposto no art. 1º desta Lei, a prestação em dinheiro reverterá diretamente ao fundo de que trata o **caput** e será utilizada para ações de promoção da igualdade étnica, conforme definição do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial, na hipótese de extensão nacional, ou dos Conselhos de Promoção de Igualdade Racial estaduais ou locais, nas hipóteses de danos com extensão regional ou local, respectivamente.” (NR)

Art. 63. O § 1º do art. 1º da Lei nº 10.778, de 24 de novembro de 2003, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 1º

§ 1º Para os efeitos desta Lei, entende-se por violência contra a mulher qualquer ação ou conduta, baseada no gênero, inclusive decorrente de discriminação ou desigualdade étnica, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto no âmbito público quanto no privado.

.....” (NR)

Art. 64. O § 3º do art. 20 da Lei nº 7.716, de 1989, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso III:

“Art. 20.

.....

§ 3º
.....

III - a interdição das respectivas mensagens ou páginas de informação na rede mundial de computadores.

.....” (NR)

Art. 65. Esta Lei entra em vigor 90 (noventa) dias após a data de sua publicação.

Brasília, 20 de julho de 2010; 189º da Independência e 122º da República.

LUIZ	INÁCIO	LULA	DA	SILVA
<i>Eloi Ferreira de Araújo</i>				

Este texto não substitui o publicado no DOU de 21.7.2010

Anexo V

Presidência da República

Secretaria-Geral

Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 14.532, DE 11 DE JANEIRO DE 2023

Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar como crime de racismo a injúria racial, prever pena de suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 2º-A Injuriar alguém, ofendendo-lhe a dignidade ou o decoro, em razão de raça, cor, etnia ou procedência nacional.

Pena: reclusão, de 2 (dois) a 5 (cinco) anos, e multa.

Parágrafo único. A pena é aumentada de metade se o crime for cometido mediante concurso de 2 (duas) ou mais pessoas.”

“Art. 20.

.....

§ 2º Se qualquer dos crimes previstos neste artigo for cometido por intermédio dos meios de comunicação social, de publicação em redes sociais, da rede mundial de computadores ou de publicação de qualquer natureza:

.....

§ 2º-A Se qualquer dos crimes previstos neste artigo for cometido no contexto de atividades esportivas, religiosas, artísticas ou culturais destinadas ao público:

Pena: reclusão, de 2 (dois) a 5 (cinco) anos, e proibição de frequência, por 3 (três) anos, a locais destinados a práticas esportivas, artísticas ou culturais destinadas ao público, conforme o caso.

§ 2º-B Sem prejuízo da pena correspondente à violência, incorre nas mesmas penas previstas no caput deste artigo quem obstar, impedir ou empregar violência contra quaisquer manifestações ou práticas religiosas.

§ 3º No caso do § 2º deste artigo, o juiz poderá determinar, ouvido o Ministério Público ou a pedido deste, ainda antes do inquérito policial, sob pena de desobediência:

.....”(NR)

“Art. 20-A. Os crimes previstos nesta Lei terão as penas aumentadas de 1/3 (um terço) até a metade, quando ocorrerem em contexto ou com intuito de descontração, diversão ou recreação.”

“Art. 20-B. Os crimes previstos nos arts. 2º-A e 20 desta Lei terão as penas aumentadas de 1/3 (um terço) até a metade, quando praticados por funcionário público, conforme definição prevista no Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), no exercício de suas funções ou a pretexto de exercê-las.”

“Art. 20-C. Na interpretação desta Lei, o juiz deve considerar como discriminatória qualquer atitude ou tratamento dado à pessoa ou a grupos minoritários que cause constrangimento, humilhação, vergonha, medo ou exposição indevida, e que usualmente não se dispensaria a outros grupos em razão da cor, etnia, religião ou procedência.”

“Art. 20-D. Em todos os atos processuais, cíveis e criminais, a vítima dos crimes de racismo deverá estar acompanhada de advogado ou defensor público.”

Art. 2º O § 3º do art. 140 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 140.

.....

§ 3º Se a injúria consiste na utilização de elementos referentes a religião ou à condição de pessoa idosa ou com deficiência:

Pena - reclusão, de 1 (um) a 3 (três) anos, e multa.”(NR)

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 11 de janeiro de 2023; 202º da Independência e 135º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Flávio Dino de Castro e Costa
Silvio Luiz de Almeida
Anielle Francisco da Silva

Este texto não substitui o publicado no DOU de 11.1.2023 - Edição extra

Anexo VI – Termo de consentimento para realização da pesquisa

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que investigará as relações étnico-raciais nos anos iniciais de uma escola de Belo Horizonte: olhares e desafios para a construção de uma educação antirracista e antidiscriminatória. Especificamente, os objetivos são: analisar se a atual matriz curricular do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, o PPP e o Regimento Escolar subsidiam o trabalho docente para um debate ou uma discussão da temática educação das relações étnico-raciais, analisar se os conceitos sobre racismo e preconceito racial são relacionados com os documentos dos anos iniciais do ensino fundamental e entender como tem sido o trabalho docente nos anos iniciais quando se desenvolve essa temática.

Você foi selecionado(a) porque se adequa à um, ou mais, perfis entre os delineados em um dos objetivos específicos desta pesquisa, especialmente aquele que se refere ao desejo do pesquisador de perceber o contexto da investigação, a partir de sujeitos que vivenciam ou experienciaram a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A sua participação nesse estudo é voluntária e consiste em disponibilizar um tempo para um diálogo, que chamaremos de entrevista semiestruturada, entre você e o pesquisador. Para este fim, foi elaborado, previamente, um roteiro de entrevista que consiste em questões e apontamentos sobre a temática anunciada no início deste termo e que serão colocadas no momento do diálogo. A entrevista será agendada em dia e horário escolhidos pela(o) participante da pesquisa.

Depois de gravada, a entrevista será transcrita de forma literal pelo pesquisador, em formato de texto no word, e, posteriormente, o conteúdo será armazenado em computador e e-mail pessoal do mesmo. As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as fases da pesquisa, e quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa. Você poderá se recusar a participar ou a responder as questões a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal se esta for a sua decisão.

Todo material coletado durante a pesquisa ficará sob a guarda e responsabilidade do pesquisador responsável pelo período de 5 (cinco) anos e, após esse período, será destruído. Os dados obtidos na entrevista serão, consequentemente, tratados no sentido de compreender os objetivos propostos e contribuir com a construção da dissertação. O pesquisador, em hipótese alguma, disponibilizará a gravação da entrevista ou a transcrição dos dados para terceiros não envolvidos no processo de pesquisa. Poderão acessar os dados da pesquisa, além do pesquisador, a orientadora deste trabalho, a professora Doutora Vânia de Fátima Noronha Alves.

Os resultados dessa pesquisa servirão para uma reflexão acadêmica-científica sobre a ausência da abordagem de temas como o racismo nos anos iniciais do Ensino Fundamental I e os impactos na formação e no aprendizado

de crianças que vivem o racismo diariamente na escola e o seu meio social e também as consequências de um trabalho docente que precisa de uma maior valorização e uma formação continuada para os professores que tiveram uma formação colonial. Reflito também, sobre a hipótese de que se os documentos oficiais que orientam o trabalho dos professores assumissem a obrigação de trazer a temática étnico-racial para ser abordada desde os anos iniciais do ensino fundamental qual seria os frutos que colheríamos de uma educação voltada para a valorização da educação étnico-racial e com orientações para uma prática antirracista e antidiscriminatória.

Entende-se, portanto, que se trata de uma pesquisa de suma relevância para a sociedade em geral e para a educação, de modo especial, para uma educação antirracista e antidiscriminatória de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental das Escolas Municipais do Município de Belo Horizonte.

Você receberá, por e-mail, uma cópia deste termo em que constam o telefone e o endereço do pesquisador responsável, com a qual você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, a qualquer momento.

Para todos os participantes, em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, será observada, nos termos da lei, a responsabilidade civil. Pesquisador responsável: Leandro Rodrigues de Assis; (31) 99187-7655; Rua Dinamarca, 69, Morada do Sol, Ibirité; E-mail: rodriguesdeassis@yahoo.com.br

() Declaro que li e concordo em participar desta pesquisa.

Eu, **Leandro Rodrigues de Assis**, comprometo-me a cumprir todas as exigências e responsabilidades a mim conferidas neste termo e agradeço a sua colaboração e sua confiança.

Assinatura do pesquisador

Data

Anexo VII – Roteiro de Entrevista

Primeiro momento: diálogo de ambientação entre pesquisador e participante da pesquisa, leitura e apresentação das perguntas para o participante.

Segundo momento: exposição das questões e escuta das respostas:

Quem é o professor (identidade), auto declaração de raça, gênero, estado civil, filhos, e formação inicial.

Quanto tempo trabalha na área da educação e nesta escola?

Quais disciplinas você atua? Você acredita que as leis 10.639/03 e a 11.645/08 interferiram no seu trabalho em sala de aula e nas suas práticas? Fale um pouco sobre a sua experiência com a temática raça, racismo.

Você possui formação para uma discussão étnico racial e consegue fazer reflexões para esta temática?

A partir de quando se iniciou esse trabalho reflexivo com temas antirracistas e antidiscriminatórias?

Como é a sua percepção dos documentos que regem a orientação do seu trabalho? (BNCC, CRMG, PPP e Regimento escolar)

Como você enxerga o racismo na escola?

Como os debates de raça, gênero e classe social influenciam as interações e experiências dos alunos?

Como você percebe as experiências dos alunos, referente a raça?

Quais os conteúdos que você consegue debater raça e o porquê das escolhas destes conteúdos?

Quais os desafios que você se esbarra para desenvolver essa temática?

Você acredita/acha que a cor da pele influencia no comportamento/subjetividade dos alunos?

Quais são os desafios ou problemas que você enfrenta no trato desta temática?

Quais são as histórias ou narrativas importantes para se trabalhar identidade com os alunos?

Quanto ao material didático, tem algum capítulo ou módulo que aborde a questão étnico racial ou a cultura afro-brasileira, conforme está previsto na lei?

Durante este ano, você presenciou algum caso de discriminação/racismo com os alunos?

Terceiro momento: avaliação da entrevista (perguntar se foi cansativo, se tem algo a ser melhorado nesta abordagem e outros aspectos que a(o) participante queira contribuir) comentários, agradecimentos e despedida.

Anexo VIII – Carta de apresentação



PUC Minas PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Belo Horizonte, 20 de junho de 2023

À

Secretaria Municipal de Educação

Prefeitura Municipal de Belo Horizonte

O portador desta carta Leandro Rodrigues de Assis, é mestrando regularmente matriculado no Curso de Mestrado *Stricto Sensu* em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação - Departamento de Educação da PUC Minas, e está desenvolvendo, sob minha orientação, uma pesquisa sobre o tema: Interseccionalidade nos Currículos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Conforme plano de trabalho, elaborado pelo pós-graduando será necessária a realização de pesquisa de campo, com a observação do cotidiano, entrevistas a professores e gestores, análise do currículo municipal, e acesso a dados relativos ao número e lotação de professores de educação física vinculados ao município. Esclareço que todas as etapas do estudo estão apoiadas nos protocolos do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC Minas, e assegurada a proteção de dados, conforme legislação vigente.

Neste sentido, gostaria de solicitar a autorização para a realização deste importante procedimento metodológico a fim de obter registros e evidências que possibilitem sua análise.

Ciente de que, na sua posição de gestor(a), compreende a importância deste momento para as pesquisas no campo da Educação, antecipadamente agradeço a acolhida ao pesquisador.

Cordiais Saudações

Prof. Dra. Magali Reis

E-mail: magali_reis@pucminas.br

Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da

PUC MINAS

